

UNIVERSIDADE ABERTA



O papel da supervisão pedagógica na mudança das práticas pedagógicas dos professores do 3º ciclo de aprendizagem do Ensino Básico: um estudo em duas escolas primárias completas, ZIP3- Nhamatanda-Lamego

João Maconha Malenzua

Mestrado em Supervisão Pedagógica

2017

UNIVERSIDADE ABERTA



O papel da supervisão pedagógica na mudança das práticas pedagógicas dos professores do 3º ciclo de aprendizagem do Ensino Básico: um estudo nas escolas primárias completas, ZIP3- Nhamatanda-Lamego

João Maconha Malenzua

Mestrado em Supervisão Pedagógica

Dissertação orientada pela
Professora Doutora Branca Margarida Alberto de Miranda

2017

(Página deixada em branco intencionalmente)

ÍNDICE

ÍNDICE DE GRÁFICOS	IV
ÍNDICE DE FIGURAS	V
SIGLAS	VI
RESUMO.....	VII
ABSTRACT.....	IX
DEDICATÓRIA	XI
AGRADECIMENTO.....	XII
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – Revisão da Literatura	7
Conceitos de Supervisão	8
2. Os cenários de supervisão Pedagógica	22
2.1. O cenário da imitação artesanal	22
2.2. O cenário da aprendizagem pela descoberta guiada	23
2.3. O cenário behaviorista	23
2.4. O cenário clínico	23
2.5. O cenário psicopedagógico	26
2.6. O cenário pessoalista	27
2.7. O cenário reflexivo	27
2.8. O cenário ecológico	28
2.9. O cenário dialógico.....	28
3. Ciclo da supervisão	30
3.1 Encontro pré-observação.....	35
3.2 A observação propriamente dita.....	38
3.3 Encontro pós-observação	39
4. Formação reflexiva	42
4.1 Desenvolvimento profissional do professor.....	44
4.2 Perfil do supervisor pedagógico.....	48
5. Breve resumo da estratégia de supervisão das práticas pedagógicas como fonte de promoção da carreira de professor estagiário em Moçambique.	50

Capítulo II- Metodologia de Investigação	55
1. Introdução	56
2. Características da pesquisa qualitativa	61
2.1 Os problemas da abordagem qualitativa	64
2.2. Técnicas de colecta de dados	65
3. A análise documental.....	72
3.1 A natureza dos documentos	72
3.2 Da Entrevista Utilizada: Semi- Estruturada	73
CAPÍTULO III- Dados da Investigação.....	77
1. Introdução	78
2.1 Abrangência do Projecto – População, selecção e características	81
2.3 Caracterização dos docentes e do meio.....	85
2.4 Situação Profissional dos professores da escola em estudo	85
2.5 Caracterização do meio socio-económico da escola em estudo.....	87
2.6 Análise dos questionários e entrevista.	87
3. Síntese da análise e interpretação dos dados recolhidos.....	121
Conclusão.....	129
Considerações finais	133
Aspectos Inovadores do Estudo e Futuro Investigação	136
Limitações do estudo e propostas para estudos futuros	137
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	138
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS	143
ANEXOS	144

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Características do profissionalismo restrito e desenvolvido segundo Hoyle (1974)	46
Quadro 2- Vantagem e Desvantagem da Abordagem Qualitativa.....	64
Quadro 3- Caracterização dos participantes no estudo	82
Quadro 4- Caracterização dos docentes	85
Quadro 5- Situação Profissional dos professores	86
Quadro 6- Proveniência dos professores das escolas X e Y em estudo.....	86
Quadro 7- Situação de formação profissional.....	86
Quadro 8- Dimensão 1- Categorias e subcategorias: Conceito de Supervisão.....	88
Quadro 9 - Representações, Categoria 1.1. Conceito de supervisão	88
Quadro 10 - Representações, Categoria.1.2. Perfil do supervisor pedagógico.....	91
Quadro 11- Representações sobre supervisão, Categoria 1.3. Função do supervisor	93
Quadro 12 – Categorias e Subcategorias	96
Quadro 13 - Dimensão 2, Categoria 2.1.Finalidade do supervisão pedagogica.	97
Quadro 14- O Factores de constrangimento na supervisão pedagogica	100
Quadro 15- Categoria 2.2. A relação profissional	102
Quadro 16- O papel da supervisão pedagógica na mudança de práticas pedagógicas	105
Quadro 17- Situação Profissional	107
Quadro 18 - Situação Profissional	112
Quadro 19- A relevância da observação mútua das aulas.....	115
Quadro 20- Acompanhamento do desempenho do professor estagiário na realização das actividades pedagógicas.....	118

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1- População inquirida.....	84
Gráfico 2- Relação profissional dos professores estagiários, os professores experientes e os supervisores pedagógicos	104
Gráfico 3- Encontros de concertação entre professores estagiários e profissionais da educação	117
Gráfico 4- Planificações quinzenais e trimestrais das actividades pedagógicas na ZIP	117

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Ciclo de supervisão segundo Goldhammer (in Alarcão & Tavares, 2003, p.26)....	25
Figura 2- O processo de supervisão como forma de ensino (in Alarcão & Tavares, 2003, p.30)	26
Figura 3 - Continuum dos objectivos do modelo.....	31

SIGLAS

BR- Boletim da República

DAP- Director Adjunto Pedagógico

DNEB- Direcção Nacional de Ensino Básico

EA- Ensino e Aprendizagem

EGFAE- Estatuto Geral de Funcionários e Agentes do Estado

INDE- Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação

MINED- Ministério de Educação

PDA- Plano de Desenvolvimento Anual

PEB- Programa do Ensino Básico

RA- Relatório Anual

ZIP- Zona de Influência Pedagógica

PEEC- Plano Estratégico de Educação e Cultura

RESUMO

A Supervisão Pedagógica tornou-se uma preocupação no desenvolvimento profissional dos professores, em especial o desempenho dos supervisores pedagógicos no apoio e aconselhamento dos professores nas práticas diárias no processo de ensino aprendizagem, tendo em conta as transformações políticas e organizacionais que tem ocorrido nos Institutos de Formação de Professores para Ensino Básico em Moçambique, na perspectiva de garantir a qualidade de formação de professores para Ensino Básico.

O estudo analisa os processos e os critérios de implementação das actividades de supervisão pedagógica e as formas de coordenação das actividades supervisivas nas Zona de Influência Pedagógica (ZIP) em particular na Escola Primária Completa de Macumba e Escola Primária Completa de Mão-Tsé-Tung. Os fundamentos do estudo versam os principais cenários de supervisão tendo em vista melhorar a qualidade do desempenho profissional dos professores relativamente ao processo de ensino aprendizagem.

As perspectivas da supervisão pedagógica traduzem uma visão sobre as mudanças paradigmáticas da prática profissional, dando maior atenção ao desenvolvimento profissional do desempenho do professor, promovendo uma aprendizagem cooperativa entre professores. Jacobs e Goh (2008), salientam que a aprendizagem cooperativa que “significa que os professores ajudam os grupos de alunos a trabalhar juntos com mais eficácia, utilizando uma grande quantidade de teoria, pesquisa e experiência prática de nossos colegas educadores, tanto do passado quanto do presente” (p.7).

Baseando-se especificamente nos professores estagiários do 3º ciclo de aprendizagem, pretende-se com este estudo traçar cenário adequado para a supervisão pedagógica, um modelo de supervisão que permita uma maior intervenção do supervisor pedagógico no acompanhamento e aconselhamento das actividades de práticas pedagógicas, que promova as mudanças da acção pedagógica e a promoção na carreira do professor estagiário.

Reflectiu-se, através da análise dos fundamentos de vários autores, sobre a pertinência e sobre as contribuições que a supervisão pedagógica tem na vida do professor e no processo de desenvolvimento profissional do professor da função de docência.

O estudo apresenta uma reflexão profunda sobre o envolvimento dos professores na criação de um ambiente favorável e na promoção de uma supervisão pedagógica sustentada num cenário adequado que contribui para a criatividade e rendimento prático do professor.

O presente estudo tinha como objectivos específicos de: Caracterizar o papel do supervisor relativamente à mudança das práticas pedagógicas dos professores do 3º ciclo de aprendizagem; analisar as actividades de desenvolvimento profissional dos professores do 3º ciclo de aprendizagem das duas escolas em estudo; descrever actividades inerentes às mudanças das práticas pedagógicas; identificar as dificuldades sentidas pelos professores no desenrolar das actividades profissionais na sala de aula e propor medidas visando minimizar as dificuldades dos professores nas suas actividades profissionais.

Neste estudo desenvolveu-se uma metodologia que assentou-se na abordagem qualitativa, porque permitiu-se uma maior interacção, compreender os resultados individualizados, compreender a dinâmica interna de programas e actividades, compreender os aspectos dos programas e avaliar os resultados difusos. Não obstante à metodologia, aplicou-se no estudo a técnica de escolha de dados através do recurso de questionários, a prática de entrevistas e por fim o estudo de documentos.

Palavras-chave: Supervisão Pedagógica, Mudanças das Práticas Pedagógicas, Desenvolvimento Profissional do professor.

ABSTRACT

The Pedagogy supervision became a matter of concern in the professional development of teachers, especially based on the performance of supervisors in supporting and giving advice to the teachers in their daily work of teaching and learning practice, if we are to take into account the political and organizational transformation that is taking place in the basic training of teachers.

The study is analyzing the processes and criteria for the implementation of pedagogical supervision activities, the coordination forms on activities under pedagogical supervision in the (ZIPs). The fundamental elements of the study underlines the principal scenarios meant to improve the quality on professional performance of teachers in relation to the learning and teaching process.

The perspective of pedagogical supervision translate an insight and vision into the paradigmatic changes in professional practice, thus giving more attention to professional development meant to improve teacher's performance , hereby promoting a combined learning and teaching amongst teachers.

Jacobs and Goh (2008) is pointing out that combined learning “means that teachers have an opportunity to support the student groups to work together more effectively, thus making use of both theory and practical research and experience of other fellow teachers, during the old days and now” (p.7).

The perspectives of supervision relies specifically on trainee teachers during the 3rd cycle of learning is intended to exchange experiences and strategies or appropriate scenario for pedagogical supervision, a supervision model that allows a much bigger intervention by the educational supervisor in following up and giving advice on the pedagogical practices activities that promotes changes in pedagogical actions thus promoting and upgrading the trainee teacher's career.

It reflected on the analysis on fundamentals of different authors, about the relevance on making positive contributions to the pedagogical supervision in the life of the teacher and the professional development of the functions of a qualified teacher.

The study presents a profound reflection on the involvement of teachers in creating a good and conducive environment in the promotion of sustainable pedagogical supervision in an appropriate setting that contributes positively in the creativity and practical performance of the teacher.

The present studies had the specific objectives: To characterize the supervisor's role regarding the change of the Pedagogical practices of the teachers in 3rd level of learning, to analyze the professional development activities of the teachers in 3rd level of learning in the 2 study schools, to describe and inherit activities regarding the changes in pedagogical practices, to identify the difficulties being faced by the experienced teachers in the development of the professional activities in class and to propose different measures to minimize the difficulties being faced by teachers in executing professional activities.

This study developed a methodology based on the qualitative approach which allows the students to have greater interaction, build an understanding of individual results, in understanding the internal dynamics of the programs and activities, understanding the aspects of the programs and evaluating the results.

Despite the methodology, being applied during studies, the technique of collecting data through using questionnaires, the practice of conducting interviews and finally the analyses of documents.

Key words: Pedagogical Supervision, changes in teaching practices, Professional development.

DEDICATÓRIA

Aos meus progenitores que me deram condições e estrutura emocional para chegarmos até aqui.

Aos meus filhos e à minha esposa por compreenderem a minha distância, mesmo nos momentos que estou ao lado deles.

AGRADECIMENTO

Ao nosso criador, por tudo o que nos tem dado, principalmente pela nossa saúde física e mental. À minha professora orientadora, Branca Miranda, por ter aceite acompanhar-me ao longo desta jornada, proporcionando um conhecimento ímpar, pois ela é a paz em pessoa.

A minha querida esposa Zilda Rosita Manuel Mungamba Malenzua, aos meus filhos Rosa João Maconha, Jambo João Maconha, Francisco João Maconha e Laura João Maconha ao meu sobrinho Marcos, aos meus irmãos, primos, cunhados e aos colegas de trabalho na Escola de Professores do Futuro- Nhamatanda, por terem compreendido a essência do que aqui apresentamos, assim como por contribuírem com a minha carreira.

Aos professores que acompanharam o longo do curso de Supervisão Pedagógica, e aos colegas que, por motivos diversos, não permaneceram ao nosso lado.

INTRODUÇÃO

O presente estudo intitula-se «**O papel da supervisão pedagógica na mudança das práticas pedagógicas dos professores do 3º ciclo de aprendizagem do Ensino Básico**». A situação actual de supervisão pedagógica na zona de influência pedagógica número 03 (ZIP 03), merece uma reflexão profunda, visto que, de acordo com estrutura orgânica do Ministério de Educação de Desenvolvimento Humano (MINEDH) no seu artigo 4, a sua alínea a) foi constituída a Inspecção-Geral da Educação. No artigo nº7 atribuem-se as seguintes funções que passamos a mencionar:

São Função da Inspecção- Geral da Educação:

- a) Fiscalizar a aplicação da Política educativa definida pelo Estado em todos os órgãos e instituições públicas e privadas da Educação, com base na legislação e nas decisões do Ministro da Educação;
- b) Controlar e apoiar o processo de direcção dos órgãos e instituições da educação em todos os níveis;
- c) Realizar missões inspectivas às instituições de ensino superior, aos programas de ensino e às condições do seu funcionamento, no âmbito do controlo interno;
- d) Verificar e fazer cumprir os programas de ensino e as normas estabelecidas para a direcção das actividades educativas;
- e) Fiscalizar as actividades realizadas pelas instituições do sector no domínio administrativo e financeiro;
- f) Investigar, por informação, constatação, recomendação, petição ou denúncia, presumíveis violações da legalidade, irregularidades e desvios no processo de direcção e realização das actividades educativas;
- g) Propor medidas correctivas de processos que resultem de acções de inquérito ou sindicância.

A Inspecção-Geral da Educação é dirigida por um Inspector-geral, coadjuvado por um Inspector-geral Adjunto.

O sector da Inspeção-Geral da Educação é único órgão com poderes para inspecionar as actividades do professor e de outros actores da educação, isto provoca uma reflexão profunda sobre a acção inspectiva do Ministério de Educação em orientar e fazer cumprir as actividades da Educação em todos níveis.

A persistência da Inspeção Geral Pedagógica e a permanência do departamento de Inspeção Pedagógica nas direcções provinciais e, ao nível central, frustra de certa maneira o desenvolvimento profissional dos professores, visto que são submetidos a sanções por erros cometidos nas actividades pedagógicas.

Consideramos que a presença dos Inspectores da Educação não satisfará as tendências pedagógicas e não trará vantagens para os professores adquirirem experiências profissionais que são garante da promoção e progresso da carreira do professor. Há uma necessidade da criação de um departamento de supervisão pedagógica mais célere ao nível das ZIPs, um departamento forte que não se subordina ao sector de Inspeção Pedagógica, que actualmente tem o poder de impor as normas pedagógicas.

O programa do Ensino Básico (PEB) privilegia a componente de competências básicas, sendo assim, de acordo com o mesmo Programa do Ensino Básico (2003), “as competências básicas referem-se a estágios de conhecimentos, habilidades e valores, atitudes atingidos pelo aluno no processo de ensino-aprendizagem” (p.18).

Ao atingir os principais estágios abordados no Programa do Ensino Básico (PEB), harmoniza-se com os objectivos gerais do 3º ciclo de aprendizagem, que foram definidos tendo em conta o princípio de integração e na perspectiva de levar o aluno a desenvolver o saber, saber fazer, saber estar e saber ser.

Os objectivos específicos do 3º ciclo de aprendizagem são componentes dos objectivos de formação e exprimem-se em termos de acção concreta em situações educativas organizadas no contexto dos programas de ensino. Estão directamente ligados aos resultados da aprendizagem pela qual o aluno aprende a dominar um conhecimento, uma competência ou a desenvolver uma atitude específica numa disciplina ou de um domínio de estudo.

No âmbito dessas competências, o aluno ao terminar o 3º ciclo de aprendizagem do ensino básico, deve ser capaz de desenvolver várias habilidades ou competências no âmbito do desenvolvimento pessoal; no âmbito do desenvolvimento socioeconómico; no âmbito do desenvolvimento técnico-científico e no âmbito do desenvolvimento cultural. A efectivação

dessa demanda curricular requer recursos materiais e humanos modernos, organizados e com monitoria permanente.

Uma abordagem efectiva do ensino necessita de professores competentes e com responsabilidade didáctica e metodológica, nesta perspectiva necessita de um auxílio bastante forte no desenvolvimento da capacidade profissional do professor. O professor necessita de um acompanhamento e apoio sistemático no exercício da actividade profissional, nesta vertente, Simbine (2009) defende que “compete gerir melhor os seus recursos humanos envolvendo-os, directa ou indirectamente e de forma massiva, na nobre tarefa de supervisão pedagógica, tornando esta actividade uma verdadeira rampa para o melhoramento do trabalho das direcções e de escolas e dos professores ” (p.15).

O estudo focaliza-se de uma forma mais consistente, na análise sobre o problema de mudanças pedagógicas dos professores do 3º ciclo de aprendizagem das escolas de zona de influência pedagógico número 3 (ZIP3).

Neste estudo respondemos à seguinte questão: qual o papel da supervisão pedagógica para a mudança das práticas pedagógicas dos professores do 3º ciclo de aprendizagem do Ensino Básico nas escolas (Escola Primária Completa de Mão- Tsé- Tung e Escola Primária Completa de Macumba).

A partir deste problema, surgem as seguintes sub- questões de investigação:

- Quais as representações dos professores em início de carreira sobre o papel da supervisão e do supervisor?
- O apoio que os supervisores pedagógicos prestam aos professores estagiários garante a sua progressão na carreira profissional?
- Será que a actividade supervisiva conduz a uma mudança das práticas do processo de aprendizagem dos professores estagiários do 3º ciclo de aprendizagem?
- Qual é o apoio profissional que os professores mais experientes prestam aos professores pouco experientes do 3º ciclo de aprendizagem das duas escolas?
- Qual o envolvimento profissional dos professores estagiários do 3º ciclo de aprendizagem em relação as práticas na sala de aula?
- Que apoio pedagógico do coordenador da ZIP3, dos Directores e os Directores Adjunto Pedagógicos prestam aos professores menos experientes?

Procuramos com este estudo, compreender processos que permitam estimular a capacidade dos supervisores e dos professores tendo em vista melhorar a qualidade das práticas do professor e promover o desenvolvimento profissional dos professores do 3º ciclo de aprendizagem.

Iremos, neste estudo, analisar o desempenho dos supervisores da escola, o envolvimento dos professor na criação de condições materiais e do ambiente que possa permitir uma aprendizagem efectiva dos alunos, analisaremos os instrumentos utilizados no processo de supervisão dos professores e as experiências dos supervisores encarregues pelas estruturas que zelam pelo funcionamento das escolas do ensino básico.

Assim, o estudo centra-se na análise das mudanças no desempenho pedagógico dos professores do 3º ciclo de aprendizagem, tomando em conta as transformações políticas e organizacionais que têm ocorrido no departamento de apoio pedagógico e pretende-se compreender os processos de transformações que ocorrem dentro de departamento de apoio pedagógico e na organização dos coordenadores das ZIPs, com vista a melhorar a qualidade de desempenho dos professores.

O estudo que levamos a cabo tem como objectivo geral saber qual o papel da supervisão pedagógica na mudança das práticas pedagógicas e tem como objectivos específicos:

- a) Caracterizar o papel do supervisor relativamente à mudança das práticas pedagógicas dos professores do 3º ciclo de aprendizagem;
- b) Analisar as actividades de desenvolvimento profissional dos professores do 3º ciclo de aprendizagem das duas escolas em estudo;
- c) Descrever actividades inerentes às mudanças das práticas pedagógicas;
- d) Identificar as dificuldades sentidas pelos professores no desenrolar das actividades profissionais na sala de aula;
- e) Propor medidas visando minimizar as dificuldades dos professores nas suas actividades profissionais.

Numa primeira fase, foi realizada a análise de diversos documentos legais que nos permitiram a caracterizar o contexto das escolas. Numa segunda fase, aplicaram-se entrevistas semi-estruturadas e questionários com questões abertas e fechadas que nos permitiram recolher os

dados relativos às representações dos professores estagiários, dos professores experientes, dos directores de escola, do coordenador e dos supervisores pedagógicos.

O estudo apresenta-se em três capítulos: **No Capítulo I - Revisão da Literatura** - principiamos com o trabalho desenvolveu-se com as seguintes temáticas: supervisão, cenário de supervisão, mudança de práticas pedagógicas, formação reflexiva, promoção da carreira docente e desenvolvimento profissional.

No Capítulo II- Metodologia de Investigação - Apresentam-se os processos metodológicos usados no estudo, fundamentando os procedimentos traçados para aquisição de informação para o estudo.

Apresentamos as técnicas aplicadas e os respectivos procedimentos utilizados para a recolha de informação na investigação. Fizemos uma menção, neste capítulo, sobre a validade interna e externa e a fidelidade do estudo.

No Capítulo III - Análise e Interpretação dos Dados Recolhidos, de início, definimos a população, critérios de selecção da amostra e suas características. Seguidamente, apresentamos os dados, fazemos a sua interpretação e discussão em conformidade com o embasamento teórico.

Apresentamos as representações de seis grupos de entrevistados em relação à temática da mudança das práticas pedagógicas. Criamos onze (11) tabelas e três (3) gráficos com as respectivas dimensões, categorias e subcategorias, terminando com a interpretação e formulação da síntese dos dados colhidos. O estudo termina com conclusões e considerações finais, onde respondemos às questões de partida e apresentamos os constrangimentos de trabalho. Com os constrangimentos registados apresentamos algumas propostas de resolução dos constrangimentos encontrados.

No fim apresentamos as referências bibliográficas e referências normativas legais.

(Página deixada em branco intencionalmente)

CAPÍTULO I – REVISÃO DA LITERATURA

(Página deixada em branco intencionalmente)

Conceitos de Supervisão

Partimos de ponto de vista que, a supervisão como um processo que visa orientar os professores ou gestores escolares na organização das suas práticas profissionais, de modo a melhorar e aperfeiçoar todo os processos de organização e gestão do ensino e aprendizagem.

A supervisão pedagógica, na escola, orienta a vida do professor de forma profissional, orienta um aconselhamento educacional individual, onde o professor se torna cada vez mais capaz de lidar com o seu aluno.

Para a efectivação do aconselhamento que é promovido pelos supervisores da educação, é necessário o apetrechamento de recursos materiais e humanos no sector de supervisão pedagógica. É necessário que haja alinhamento entre a actividade do professor e a actividade do supervisor pedagógico.

Simbine (2009) realça o seguinte:

“Imaginemos uma situação regular de funcionamento das escolas com todos os recursos financeiros, materiais e humanos criados, quer em relação às direcções de escolas, quer em relação aos professores, a supervisão pedagógica de níveis relativamente superiores, seria necessária com vista a manter o equilíbrio de funcionamento e melhoria permanente dos resultados. Nesta fase em que o trabalho das escolas enfrenta muitos obstáculos, a realização da supervisão pedagógica é vital e deve ser executada, em todos os níveis, de forma assídua, regular e séria”

Simbine (2009, p.15)

A supervisão pedagógica, permite uma mudança árdua da escola e do professor, como defende Alarcão, que afirma que:

“ [...] há, actualmente motivos para consideramos que se vem acentuar a tendência para atribuir aos professores um papel significativo, senão decisivo, na mudança, que se prevê inevitável, do mundo da sala da aula, e que esta mudança passa, acima de tudo, pela compreensão daquilo que lá ocorre, da multiplicidade e pluralidade de realidade que a constituem”

Alarcão (1996, p.134)

Assim, Supervisão é “um processo pelo qual uma pessoa possuidora de conhecimento e experiencia assume a responsabilidades de fazer com que outras pessoas que possuem menos recursos executem determinado trabalho” (De Andrade, 1976 citado em Silva, 2010.p. 3)

Este conceito de supervisão apresentado por De Andrade (1976) mostra que para fazer uma supervisão é preciso que haja um indivíduo com mais experiência e conhecimento a orientar a actividade de outras pessoas que têm menos conhecimentos e recursos. Em suma, esse

indivíduo experiente constitui um recurso fundamental para se executar a supervisão das actividades realizadas por pessoas em início de carreira.

No mesmo contexto de acordo com Alarcão e Tavares (1987, citado em Alarcão, 1996) supervisão é “o processo em que um professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”. Na perspectiva abordada por Vieira (1993, citado em Alarcão, 1996, p. 92) a supervisão “no contexto de formação de professores, é uma actuação de monitoração do sistema da prática pedagógica, sobretudo através de procedimento de reflexão e experimentação”.

Chavane et al (2003) afirma que “a supervisão é uma actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo, através de procedimentos de reflexão e de experimentação” (p.15). Nesta perspectiva Vieira, (1993 citado em Chiavane et al, 2003, p.15), os autores, realçam que para esta definição decorrem os seguintes pressupostos:

- o objectivo da supervisão é melhorar a prática pedagógica do professor;
- a função primordial da supervisão é a monitorização dessa prática pedagógica;
- os processos centrais da supervisão são a reflexão e a experimentação. A monitorização é feita através de processo de planificação, acção/observação, análise, reflexão e experimentação.

As perspectivas acima referenciadas, levam-nos a reflectir sobre a prática e o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, já que os conceitos incidem sobre a prestação pedagógica do professor durante a sua formação. A supervisão concentra-se também na articulação do trabalho pedagógico e com a orientação da formação de professores reflexivos. Estes pressupostos são reforçados por Alarcão e Tavares (2010), que salientam que a supervisão “tem-se concentrado fundamentalmente na orientação da prática pedagógica [a qual] incide directamente sobre o processo ensino/aprendizagem que, por sua vez, pressupõe e facilita o desenvolvimento do aluno e do professor em formação” (p.45).

Função da Supervisão Pedagógica na Progressão da Carreira Docente

Mintzberg, citado em Alarcão e Tavares, realça as implicações da supervisão pedagógica que:

“a supervisão implica uma visão de qualidade, inteligente, responsável, livre experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que passa durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para compreender por fora e por dentro, para a atravessar com o seu olhar e ver para além dele numa visão prospectiva baseada num pensamento estratégico”

Mintzberg (1995, citado em Alarcão e Tavares, 2010, p.45).

No mesmo contexto, a autora Meireles (2013) acrescenta que “vão surgindo ao longo da sua carreira uma vez que à medida que se vai progredindo na carreira, muitas vezes, o professor para além de leccionar, começa a desempenhar outras funções como, por exemplo, o desempenho de cargos intermédios de coordenação ou mesmo directivos ” (p.26).

Nesta perspectiva, merecem um apoio, aconselhamento e acompanhamento das suas actividades pelos supervisores ou professores mais experientes de modo a garantir a evolução da carreira e o desenvolvimento profissional dos professores estagiários. A consciência de acompanhamento do contexto supervisivo, deriva de uma perspectiva abordada por Alarcão (1996), que refere: “a carreira de professor está particularmente sujeita aos efeitos negativos da rotina, já que os docentes tendem a encontrar, repetidamente, ao longo da sua carreira profissional, o mesmo tipo de situações [...] ” (p.135).

A prática de supervisão pedagógica na escola e na sala de aula permite o desenvolvimento profissional e da vida do professor, com este pressuposto Alarcão (1996) defende “ [...] o professor está em constante desenvolvimento (processo), não só como profissional, mas também como pessoa (desenvolvimento holístico). Tal como qualquer ser humano, o professor deverá evoluir, e não é lógico nem natural que estabilize ou estagne no início de carreira ” (p.92), já na perspectiva de Zeichner (1993, citado em Alarcão, 1996, p. 92) “o estagiário deverá coloca-lo no limiar do tal processo contínuo e sempre mais alargado, devendo promover no professor a vontade de investigar na sua autoformação”.

Nóvoa (2007), defende tendências gerais do ciclo de vida dos professores, afirmando que “ as sequências, ditas de exploração e de estabilização, que supostamente se verificam no início da carreira ” (p.37).

Logo, o Boletim de República (B.R) nº 64/98 é o instrumento que nos leva a repensar sobre a prática do professor na escola, sendo assim, é necessário a intensificação de supervisão pedagógica nas escolas primárias como fonte de inspiração para o desenvolvimento profissional e da vida do professor em formação inicial e em exercício. Necessita-se a presença do supervisor. Assim, Alarcão defende que:

“o papel do supervisor, ao promover atitudes reflexivas no professor em formação inicial ou contínua. Deverá ser sempre o de monitorar, sem dirigir em excesso a formação/investigação, que pode ser desenvolvida utilizando uma ou outra estratégia anteriormente apontada, de modo mais ou menos profundo conforme as necessidades detectadas no formando. Deve, contudo, ter sempre em mente que as estratégias não se excluem, pois todas servem para fazer compreender aos intervenientes que o acto de educar está sempre contextualizado e é extremamente complexo ”

Alarcão (1996, p.118)

Na perspectiva de supervisão pedagógica que culmina com mudanças das práticas pedagógicas, Formosinho (2002) salienta que “a supervisão de formação de professores da sala à escola, revela, desde o título, a intenção fundamental de pensar a supervisão como instrumento de formação, inovação e mudança, situando-a na escola como organização em processo de desenvolvimento e de (re) qualificação” (p.13).

A prática de actividades de supervisão visa mudar, quando for necessário, os hábitos e culturas educativas e dar soluções e novas formas criativas às actividades pedagógicas. Na visão de Blumberg (1980), citado em Alarcão e Tavares, a actividade de supervisão:

“acentua o processo de intervenção interpessoal com o ambiente para a realização das três tarefas que considera essenciais: fornecimento de informação apropriada à resolução dos problemas pedagógicos do formando, promoção do envolvimento do professor baseada na liberdade de fazer escolhas cuja fundamentação é devidamente explicada para se tornar explícita, inclusive para o próprio formando ”

Blumberg (1980, citado em Alarcão e Tavares, 2010, p.71).

Corrêa e Pereira, recorre as afirmações a perspectiva que defende a formação contínua como o factor principal de melhoramento e de qualidade de prestação da actividade do professor, salienta que:

“ é pertinente considerar que a formação continuada promove mudanças na prática educativa, possibilitando práticas reflexivas e busca de soluções com estratégias de trabalho, mediante acções colectivas, levando a uma aprendizagem permanente. Essa aprendizagem prolonga por toda a vida, sendo importante para quem lida com os saberes e com a formação humana”.

Corrêa e Pereira (2010, p.179)

Simbine, versa na sua acção da supervisão pedagógica, salientando que:

“a supervisão pedagógica torna-se uma das actividades essenciais para o melhoramento do funcionamento das escolas e evidencia-se na ligação entre a base e o topo, permitindo a identificação, acompanhamento e apoio sobre todos os problemas que os professores encaram na sua delicada tarefa de ensinar [...]”

Simbine (2009, p. 28)

Logo, a sustentação vai mais além da actividade de melhoramento do funcionamento da escola, particularizando a relação mútua entre os professores na troca de experiência, assim, Alarcão e Tavares, entendem que:

“supervisão de professores como o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional. Depreende-se desta noção que a supervisão tem lugar um tempo continuado, pois só assim se justifica a sua definição como processo”.

Alarcão e Tavares (2010, p.16)

Neste contexto, defendemos que a prática pedagógica é um elemento bastante importante para o melhoramento do ensino e da prestação do professor, essa perspectiva tornou um ponto focal de Alarcão e Tavares (2010), salientam que:

“a prática pedagógica é um dos componentes fulcrais do processo de formação de professores; entendemo-la como um processo lento que, iniciado na chamada formação inicial, não deve terminar com a profissionalização, mas prolongar-se sem quebra de continuidade na tão falada e tão pouco considerada “formação contínua”.

Alarcão e Tavares (2010, p.9)

Os autores acrescentam uma reflexão mais profunda para melhor credibilidade da teoria sobre as práticas pedagógicas, como uma acção que melhora a função docente, defendendo que “julgamos ainda que a prática pedagógica e o exercício da profissão devem ser encarados em si mesmo como factores de desenvolvimento e de aprendizagem do próprio professor ” (idem). Logo, os autores, de formas mais sintéticas apresentaram nove (9) cenários de supervisão. Neste contexto, Alarcão e Tavares (2010, p.16), agruparam as práticas de supervisão em nove cenários sendo:

- a) Cenários da imitação artesanal;
- b) O cenário da aprendizagem pela descoberta
- c) O cenário behaviorista;
- d) O cenário clínico;
- e) O cenário psicopedagógico;

- f) O cenário pessoalista;
- g) O cenário reflexivo;
- h) O cenário ecológico;
- i) O cenário dialógico.

Os autores (Alarcão e Tavares, 2010) defendem que os cenários são mais virtuais do que reais, assim sendo:

“Neste contexto, a estes cenários, mais virtual do que reais, subjazem diferentes concepções relativas a uma série de questões de formação, como: relação entre teoria e a prática, formação e investigação, noção de conhecimento como saber constituído e transmissível ou construção pessoal de saberes, papéis do supervisor e do professor, noções de educação e de formação de professores, assunção da escola como centro de formação ou como mera estação telecomandada de serviço à formação ”

Alarcão e Tavares (2010: 17)

Peres (1977, citado em Silva, 2010, p. 6) faz uma generalização quando ao objectivo da supervisão, salientou que “o objectivo geral da supervisão moderna é defender condições para que os objectivos da educação sejam atingidos; envolve o aperfeiçoamento total do processo de ensino e aprendizagem”.

O sucesso da actividade de escolar está intimamente ligado a supervisão das actividades inerentes à escola e ao professor, sendo assim, supervisão é um processo que visa orientar, ajudar o trabalho de toda a escola e tem como objectivo de aperfeiçoar continua e progressivamente o processo de ensino aprendizagem, tornando-o cada vez melhor. As razões da prática supervisiva na escola demonstram a necessidade de melhoramento da prática do professor, assim, Nérici (1981, citado em Silva, 2010, p. 8), aponta razões que demonstram a necessidade de supervisão escolar, tais como:

- a) Promover o aperfeiçoamento profissional do professor estagiário e do próprio supervisor;
- b) Permitir o conhecimento da realidade escolar;
- c) Contribuir para a melhoria das condições de todos os intervenientes da escola (professor, aluno, supervisor);
- d) Estimular a renovação do processo de ensino e aprendizagem;
- e) Cooperar para o bem-estar da comunidade escolar;

f) Garantir a unificação e o desenvolvimento dos programas educacionais.

Nesta perspectiva de supervisão pedagógica, as actividades de supervisão são orientadas por um supervisor, cuja função se centra na acção pedagógica e no processo de ensino aprendizagem. Já Silva (2010) orientou a sua percepção sobre a supervisão prática da pedagógica, defendeu que “ para que se pratique a supervisão é importante que se dê ênfase a alguns princípios que são considerados exigências básicas para a sua realização” (p.9), assim para De Andrade (1976, citado em Silva, 2010, p.9), a supervisão que deve:

1. Envolver todos os membros ou todos os participantes da organização escolar porque a realidade mostra que todos os indivíduos precisam de ajuda e, para aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem deve-se ter consciência da necessidade de entreaajuda;
2. Partir de uma situação real, concreta e não imposta. É preciso que se parta de situações problemáticas encontradas, estudá-las e descobrir os meios adequados de acção;
3. Ser cooperativo, o que significa que se devem envolver os actores que fazem parte do meio educacional do aluno para obter melhores resultados; deve-se dar ênfase a uma abordagem positiva do supervisor com o supervisionado e vice-versa.
4. Respeitar profundamente as diferenças individuais;
5. Procurar estimular os envolvidos na supervisão, onde se deve reconhecer os méritos e falhas, mas sem que a análise do que é errado provoque choque para que não se crie um clima emocional negativo que bloqueie a comunicação;
6. Ser científico, atendendo às exigências de um procedimento científico: investigação, hipóteses alternativas, experimentação e conclusões devidamente registadas;
7. Ser democrática, utilizando os princípios básicos de cooperação e respeito;
8. Avaliar sistemática e continuamente porque a avaliação funciona como retro alimentação ou fluxo de cooperação e respeito;
9. Fazer uso de meios diversificados, apesar das dificuldades;
10. Ser informal e profissional em simultâneo, evitando interferir na vida privada dos intervenientes;
11. Ser organizado elaborando planos com antecedência;
12. Despertar a confiança e a cooperação das pessoas envolvidas.

Ainda para Alarcão (1996) o supervisor pedagógico desempenha um papel de grande relevo junto aos professores, alunos e agentes da escola para solucionar os problemas e prevenir os problemas pedagógicos. Nesta abordagem, alinhamos na perspectiva de compreender o supervisor com a pessoa - chave no trabalho de supervisão.

Alarcão e Tavares (1987), em relação ao tipo de supervisor, os autores defendem:

“ o supervisor que prefere estratégias de colaboração verbaliza muito o que o professor lhe vai dizendo, faz sínteses das sugestões e dos problemas apresentados, ajuda a resolvê-los ” (p.89).

O professor estagiário desenvolve profissionalmente em colaboração com supervisores e professores experientes, com vista a garantir a qualidade da sua prestação de serviços na escola, sala de aula em distintas actividades profissional.

Ainda para o Alarcão (1996) “o supervisor surge como alguém que deve ajudar, monitorar, criar condições de sucesso, desenvolver aptidões e capacidades no professor, tornando-se por isso numa personagem semelhante ao treinador de um atleta” (p. 93). As experiências do supervisor pedagógico visam adequar a necessidade educativa defendida por Nèrici (1981, citado em Silva, 2010) faz uma radiografia sobre o acompanhamento que o processo educativo merece, assim, o autor cita que “o processo educativo não pode ficar entregue à sua sorte e na expectativa de dar certo ou não, sem um acompanhamento quanto ao seu planeamento e execução” (p. 7). Esta visão de Nèrici (1981) sublinha que o processo de ensino aprendizagem necessita de um acompanhamento na sua de planificação e execução de forma a contornar os erros e os desvios, aperfeiçoando o processo de modo a que o desempenho dos professores melhore constantemente e sejam alcançados bons resultados do processo de ensino aprendizagem.

Para uma prestação de qualidade profissional o professor estagiário necessita de supervisores bastante qualificados para encarar a tarefa com responsabilidade. Nesta perspectiva de Simbine (2009), refere que “ [...] para minimizar a situação e melhorar o funcionamento das escolas, impõem-se uma verdadeira ``fiscalização sobre a implementação do processo de ensino- aprendizagem, trabalho que deverá ser feito pelos directores de escolas e técnicos aos vários níveis, sobretudo aos professores que directamente implementam o processo educativo nas escolas, garantindo a produção do referido aproveitamento pedagógico satisfatórios” (p.15).

Para Stones (1984, citado por Chavane et al, 2003, p.15) o supervisor necessita de três qualidades considera que simultâneo:

- a intuição- compreensão do significado do que ocorre;
- a antevisão compreensão do que poderia vir a acontecer;
- a retrovisão compreensão do que deveria acontecer, mas que não chega a acontecer.

Neste contexto, sublinhamos que a capacidade, o perfil e postura do supervisor são garantia de uma implementação com zelo das actividades supervisiva. Para Simbine (2009), a sua abordagem dá mais ênfase ao perfil do supervisor. Assim, afirmou que “o perfil de um supervisor refere-se às características, ao seu aspecto ou à sua apresentação pessoal, sobretudo dos directores de escolas e técnicos pedagógicos encarregues de realizar a supervisão pedagógica” (p. 20). O autor apresentou várias linhas de qualidade que um supervisor pedagógico deve apresentar, fazendo assim a constituição da sua imagem profissional: 1) assumindo-se como um agente de apoio, ajudando os professores e direcções de escola na identificação bem como na procura de soluções de problemas que dificultam o processo de ensino aprendizagem; 2) na identificação e aplicação das metodologias de ensino mais adequadas com vista a garantir uma boa aprendizagem; 3) na ligação, permitindo a união entre os professores e o aluno; 4) na colaboração, desenvolvendo um trabalho em comum e cooperando com as direcções de escolas e os docentes na interpretação dos programas de ensino de modo que o processo de ensino aprendizagem decorra de melhor maneira possível verificando e estimulando o desenvolvimento gradual do processo educativo, impulsionando a evolução profissional dos professores através de acções concretas realizadas durante as visitas de supervisão; 5) desenvolvendo experiências profissionais compatíveis com os níveis que supervisiona; 6) sendo capaz de criar e inovar, de forma célere, os instrumentos de trabalho que auxiliam e facilitam o trabalho dos professores; 7) no domínio geral da legislação em vigor sobre o sector de Educação; 8) no conhecimento básico sobre os princípios fundamentais de direcção, planificação e administração escolar; 9) no espírito de sacrifício e de desempenho e bom comportamento.

Chavane et al (2003) antes de abordar o perfil do supervisor, pretenderam perceber que é um supervisor. Os autores caracterizam que o supervisor deve ser:

“uma pessoa formalmente designada para apoiar e a controlar a implementação do currículo e a instrução no sentido de desenvolver a qualidade da aprendizagem dos alunos. Formalmente designada como fonte primária de apoio aos professores no melhoramento do currículo e da instrução (...).”

Chavane et al (2003, p.17-18).

Golias (2000, citado em Nivagara, 2005, p.74) afirma que o desempenho efectivo das funções do supervisor implica que este reúna algumas características, das quais destaca seis características que representam o perfil de um supervisor pedagógico, como capacidade de:

- Equilíbrio emocional;
- Compreensão e respeito pelas diferenças individuais
- Uso de diferentes métodos e recursos didácticos, adequados a cada indivíduo e cada situação;
- Conhecimento e exercício constante das funções de liderança democrática;
- Valorização dos aspectos positivos que podem ser encontrados em cada ser humano, para que, através deles, sejam estimuladas capacidades em potencial;
- Direcção construtiva baseada na justiça, na firmeza, na paciência, no bom senso, sem as quais a supervisão pedagógica não poderá produzir os efeitos desejados,

Rei fez um retrato sobre as características que um supervisor pedagógico deve ter. O autor afirma que:

“ (...) o supervisor desempenha um papel de modelo e, como tal, um bom critério para a sua selecção deverá ser a sua forte credibilidade como profissional. Outros pré-requisitos essenciais incluem as capacidades de encorajar, observar, ouvir, apoiar, reflectir, analisar, discutir, organizar, definir objectivos e metas, ser flexível e acessível. As competências de relação interpessoal e de comunicação são decisivas no estabelecimento de uma relação de supervisão centrada na colaboração, no apoio e no aconselhamento tendo em vista o desenvolvimento de práticas lectivas adequadas.”

Reis (2011, p.17)

No tocante à pessoa do supervisor e ao conceito de supervisão, destacam-se duas abordagens diferenciadas, Simbine (2009) persistiu na ideia de uma supervisão com tendência de inspectiva na qual o supervisor assume o papel de um inspector pedagógico com maior ênfase na fiscalização e no controlo da actividade pedagógica do professor. Neste contexto, Simbine (2009) defende um perfil de supervisor orientado por um conjunto de atitudes, disposições e maneiras de ser com os envolvidos nas actividades de supervisão. Assim o autor abordou os quatros pontos da postura de um supervisor pedagógico, sendo elas:

- **relação profissional para consigo mesmo:** nunca desprestigiar a sua função, seja qual for o lugar onde se encontre. Respeitar o sigilo profissional e ter, sempre, a vontade de

aperfeiçoar e elevar os seus conhecimentos, quer científicos, quer profissionais, procurando interpretar da melhor maneira possível as orientações emanadas dos instrumentos normativos;

- **relações com os professores:** dar a estes a devida atenção, tratando-os com carinho, delicadeza e humildade, de tal modo que eles se sintam confiantes e não falte ao respeito. Levar os professores a aderirem às mudanças que se pretendem. Trabalhar em harmonia com os docentes, fazendo-se respeitar e não ser tímido. Esclarecer as dúvidas dos professores com clareza, segurança e consideração. Comportar-se com apuro e seriedade. Ponderar as palavras que profere ou escreve. Não aceitar pedidos que contrariem as normas;

- **relações com as direcções das escolas:** tratar sempre as direcções de escolas com respeito e consideração; criticá-las de forma construtiva, fora de presença dos seus subordinados, dando-lhes força e conselhos necessários e nunca menosprezá-las, sustentando sempre a ideia de que as direcções das escolas são capazes de realizar um trabalho eficaz bastando, para isso, um acompanhamento e apoio permanentes;

- **relações com a comunidade:** sempre que possível, o supervisor deve manter relações de amizade, particularmente com os pais e encarregados de educação. Evitar a frequência de lugares onde se promova a inactividade profissional e companhias de pessoas de conduta duvidosa, mantendo desta forma o seu prestígio no seio da comunidade.

A concretização da postura e o perfil do supervisor culmina com o bom desempenho do próprio supervisor, boa relação com os professores, alunos, encarregados de educação e os membros de conselho de escola. O papel do supervisor é desesperado quando a atitude do supervisor demonstra uma certa indolência durante o seu desempenho. Sobre este facto, Simbine, afirmou que

“ (...) é muito importante entender que este cenário optimista `perfil e postura à volta do supervisor pedagógico, aumenta necessariamente, a possibilidade de uma supervisão mais realista e abrangente e, consequentemente, o possível melhoramento do funcionamento das escolas, produzindo resultados escolares satisfatório e encorajadores.”

Simbine (2009, p.23).

Esta perspectiva defendida por Simbine (2009), não consolida uma prática moderna de supervisor inerente à prática de supervisão pedagógica como uma postura ética, que permite o

desenvolvimento de profissional do professor estagiário e dos outros actores da educação. Para salvaguardar as tendências actuais relativamente à postura do supervisor pedagógico moderno, requer-se uma característica nobre do supervisor como forma de assegurar o envolvimento de todos actores das escolas e da educação esta postura leva à construção de várias características que um supervisor deve ter.

Assim, de acordo com Mosher e Pupel, citado em Alarcão e Tavares:

“[...] o supervisor deve manifestar: a) sensibilidade para se aperceber dos problemas e das suas causas; b) capacidade para analisar, dissecar e conceptualizar os problemas e hierarquizar as causas que lhes deram origem; c) capacidade para estabelecer uma comunicação eficaz a fim de perceber as opiniões e os sentimentos; d) competência em desenvolvimento curricular e em teoria e prática e ensino; e) skill de relacionamento interpessoal; f) responsabilidade social assente em noções bem claras sobre os fins de educação.”

Mosher e Pupel (1972, citado em Alarcão e Tavares, 2010, p.73).

Assim sendo, a supervisão é uma acção multifacetada que é efectuada de forma faseada e sucede de forma a criar uma ligação de actividade prática do professor, nesta vertente o supervisor deve procurar de forma permanente uma aproximação com prática do professor. Neste processo de actuação, o supervisor deve considerar os ciclos de supervisão. Alarcão e Tavares (2010) fizeram uma radiografia de quatro (4) ciclos de supervisão “para efeito de sistematização, consideremos as fases seguintes no ciclo da supervisão: a) encontro pré-observação; b) Observação propriamente dita; c) análise dos dados; d) encontro pós – observação” (p. 80). Já para Nivagara (2005) defendeu três (3) momentos de importantes para observação da aula, quer como meio de direcção e controlo, quer visando o aperfeiçoamento pedagógico dos professores, sendo:

1º preparação da observação

2º observação propriamente dita

3º avaliação da aula assistida.

Nas duas abordagens, a avaliação é indispensável, o supervisor terá de decidir o tempo de análise e de reflexão sobre os factos anotados durante a actividade supervisiva, portanto os detalhes anotados permitem uma abordagem reflexiva sobre a prática que vai orientar o professor e o formando supervisionado no desenvolvimento profissional. Nesta perspectiva, o supervisor torna-se guia do professor, orientando a prática do processo de ensino aprendizagem, levando o professor a reflectir sobre a sua prática na sala de aula.

Marques (2001) fez o retrato de que a supervisão promove a capacidade de domínios das questões relacionados com a actividade de rotina do professor, assim afirmou que “o facto de professor aprender a ser professor ensinando e contactando com os professores mais experientes e mais competentes, não dispensa, antes pressupõe, um domínio grande dos conteúdos da (s) disciplina (s) que é suposto ensinar ” (p. 12).

A mudança da prática pedagógica dos professores é o principal vector de aprendizagem da vida do professor, porque “o supervisor deve apontar para desenvolver nos formandos as seguintes capacidades e atitudes “ (Alarcão e Tavares, 2010, p.72). Sendo assim, os autores apresentaram oito capacidades e atitudes do supervisor necessárias para o desenvolvimento de um professor em formação:”

1. Espírito de auto - formação e desenvolvimento;
2. Capacidade de identificar, aprofundar, mobilizar e integrar os conhecimentos subjacentes ao exercício da docência;
3. Capacidade de resolver problemas e tomar decisão esclarecidas e acertadas;
4. Capacidade de experimentar e inovar numa dialéctica entre a prática e a teoria;
5. Capacidade de reflectir e fazer críticas e autocríticas de modo construtivo;
6. Consciência da responsabilidade que coube ao professor no sucesso, ou no insucesso dos seus alunos;
7. Entusiasmo pela profissão que exerce e empenhamentos nas tarefas inerentes;
8. Capacidade de trabalhar com os outros elementos envolvidos no processo educativos.

Urbanetz e Silva, no contexto de supervisão Escolar e a orientação educacional, salientaram que:

“ inicialmente, a supervisão apareceu como uma força disciplinadora de uma linha de inspeccionar, reprimir, checar e monitorar. Essas funções foram paulatinamente se modificando, passando por controlo comportamental e busca da liderança no processo educativo até a superação da simples tarefas de fiscalização para, então, se tornar supervisão escolar.”

Urbanetz e Silva (2008, p.42).

Em relação à supervisão, as perspectivas levam-nos a valorizar as práticas pedagógicas como factor de promoção de desenvolvimento profissional e garante da progressão e mudança na carreira profissional do professor, mas Urbanetz e Silva defendem que:

“ a prática é requisito necessário, mas não suficiente para a profissionalização. Vale ressaltar a importância dos conhecimentos adquiridos nos cursos de formação. Além disso, a prática pela prática

não subsidia um trabalho pedagógico eficaz, visto que, sem o estudo aprofundado das determinantes de cada situação, problema ou de cada prática pedagógica, permanece apenas uma acção vazia de sentido e de objectivo educativo. ”

Urbanetz & Silva (2008, p.61).

Essa perspectiva chamou atenção para que a compreensão da supervisão de professores é o garante da aquisição de conhecimentos de professores

Contudo como referimos anteriormente, para compreensão mais profunda da polissemia de supervisão, há uma necessidade de abordar em variedade dos modelos de supervisão em que podemos encontrar aspectos com mais-valia nesse estudo.

2. Os cenários de supervisão Pedagógica

Nessa perspectiva, de Alarcão e Tavares (2010, p.16) apresentam nove cenários pedagógicos que são:

2.1. O cenário da imitação artesanal

A componente da prática pedagógica tem sido sempre considerada como relevante no processo de formação de professores. Inicialmente, consistia em colocar os futuros professores a praticar com o mestre, o modelo, o bom professor, o experiente, o prático, aquele que sabia como fazer e transmitia a sua arte ao neófito. Subjacentes a este modelo está a ideia da autoridade do mestre e da imutabilidade do saber, associadas a crença na demonstração e imitação como a melhor maneira de aprender a fazer. Era a passagem do saber-fazer de geração como uma forma de perpetuar a cultura; era o modelo do artífice medieval a ser moldado pelo artesão e a ser, através dele.

Portanto, Eisner citado em Formosinho, considera que a supervisão artesanal:

“ se baseia na sensibilidade, capacidade de percepção e conhecimento da supervisor, como modo de valorizar as subtilidades significativas que ocorrem na sala de aula, explorando o potencial expressivo, poético e, frequentemente, metafórico da linguagem, de modo a transmitir o que tem sido observado aos professores ou a outros cujas decisões afectam o que acontece nas escolas.”. (Eisner, 1982, citado em Formosinho, 2002, p.43)

2.2. O cenário da aprendizagem pela descoberta guiada

Esta estratégia de formação pressupunha que o futuro professor tivesse conhecimento dos modelos teóricos e tivesse, se possível, a oportunidade de observar diferentes professores em diferentes situações ainda antes de iniciar o estágio pedagógico propriamente dito.

Este modelo não se apresenta isento de problemas, sendo um deles a integração da teoria e da prática. A teoria não tem de ser necessariamente teórica, remota e desligada da realidade.

2.3. O cenário behaviorista

Consciente de que o futuro professor não pode dominar tudo ao mesmo tempo e influenciados pela emergência de investigação destinada a identificar técnicas específicas de ensino e a sua relação com a aprendizagem dos alunos, uma equipa de investigadores da Universidade de Stanford, na Califórnia, meteu ombros a tarefa de identificar as competências de maior utilidade para um jovem professor e de desenvolver um programa de treino dessas mesmas competências

O micro - ensino, nome por que é conhecida a técnica psicopedagógica utilizada nesse programa nos anos 60, assenta na ideia de que todos os professores executam determinadas tarefas. Através da análise seria possível identificar algumas, analisá-las nos seus componentes, explicá-las aos novos professores e demonstrá-las.

Não se pretendia substituir o estágio pedagógico pelo micro - ensino, mas preparar o futuro professor para entrar no estágio com conhecimentos que lhe permitisse identificar, na actuação dos seus supervisores nas escolas, os bons e os maus momentos. E ainda facilitar-lhes uma certa prática em tarefas de ensino e na utilização de determinadas técnicas que lhe permitissem enfrentar com mais à-vontade a complexidade do ensino na situação real numa sala de aula normal e autêntica.

2.4. O cenário clínico

Conscientes de que a mera observação e discussão de aulas eram estratégias insuficientes porque exteriores à pessoa do professor, não iam ao encontro das suas reais dificuldades e, portanto, não o comprometiam com o processo de mudança, este processo implicava um

espírito de colaboração entre o supervisor e o professor e entre estes os seus colegas; implicava também uma actividade continuada que englobasse a planificação e avaliação conjuntas para além da observação e da análise.

Como o objectivo principal consistia em melhorar a prática do ensino de professores, a prática de ensino na sala de aula, a chamada “clínica” era tomada como o ponto de partida sobre o qual se procedia a uma análise conjunta dos fenómenos ocorridos, feita pelo professor e pelo supervisor.

Da análise das características do modelo de supervisão clínica deduz-se que a sua utilização é mais apropriada no contexto da formação inicial. Este modelo caracteriza-se pela colaboração entre professor com vista ao aperfeiçoamento da prática docente com base na observação e análise das situações reais de ensino. Glattthorn (1984, citado em Formosinho 2002, p. 44) afirma que o cenário clínico “centra o processo nas actividades de aprendizagem dos alunos, seguidas da análise dos meios pelos quais o comportamento do professor facilita ou impede a aprendizagem do aluno.” O modelo de supervisão clínica de McGreal, apresentado por Formosinho (2002, p.49) realça que “centra-se no processo de ensino mais do que nos seus resultados e visa unicamente os objectivos de dar assistência e não os de avaliar o desempenho dos professores.” A ideia de colaboração é um elemento-chave neste modelo. A iniciativa do professor é também fundamental na medida em que deve ser o professor a tomar uma atitude activa e a pedir a colaboração do supervisor para a análise de situações problemáticas, devendo o supervisor assumir a atitude de um colega que, como elemento de apoio, de recurso, está à sua disposição para ajudar a ultrapassar as dificuldades sentidas na sua profissão. Glodhammer et al. (1980 citado em Formosinho, 2002, p. 69) afirmam que “a supervisão clínica é um conceito que foi primeiramente articulado como um método, no sentido de fornecer aos supervisores e aos professores linhas de orientação tangíveis para a prática.” Os autores partem dos seguintes pressupostos sobre o modelo de supervisão clínica:

1. Uma relação profissional entre professor e supervisor;
2. Confiança mútua reflectida na compreensão, suporte e compromisso para com o crescimento;
3. Tensão produtiva para fazer a ponte entre o real e o ideal;
4. Conhecimento alargado da análise do ensino e da aprendizagem, bem como das interacções humanas produtivas;

Neste modelo de supervisão, Cogan (1973 citado em Formosinho, 2002) aborda o modelo clínico que:

1. A supervisão constitui uma continuação da educação profissional do professor;
2. As variadas fases da supervisão são interdependentes;
3. A supervisão deveria acabar com o isolamento da sala de aula;
4. A supervisão é um processo de tomada de decisões partilhado,

No modelo de supervisão clínico citado em Glodhammer et al. (1980) e Cogan (1973) são adotados os elementos críticos da observação directa do ensino na sala de aula, recolha de dados na sala de aula, análise de dados obtidos na sala de aula e uma relação entre o supervisor e o professor para analisar os dados observados. Este cenário, concordou-se como o mais essencial para responder o problema em controvérsia por razões da pertinência da formação inicial dos professores e da colaboração entre os actores da educação. Os autores, Glodhammer et al. (1980) representam, na figura 1, o ciclo de supervisão no contexto do cenário clínico:



Figura 1 – Ciclo de supervisão segundo Goldhammer (*in* Alarcão & Tavares, 2010, p. 26)

2.5. O cenário psicopedagógico

Na perspectiva de supervisão defendida por Stone (1984) citado por Alarcão e Tavares (2010) “ensinar os professores a ensinar deve ser o objectivo principal de toda a supervisão pedagógica” A ideia não é nova, mas a novidade reside no facto de Stone ter apoiado a sua teoria de ensino num corpo de conhecimento derivados da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem e de essa teoria ser comum a dois mundos que se relacionaram: a) o mundo da relação de ensino/aprendizagem que se estabelece entre o supervisor e o professor e b) o mundo da relação de ensino/ aprendizagem que existe entre o professor e os seus alunos. O objectivo final do processo de ensino/aprendizagem reside no desenvolvimento da capacidade de resolver problemas e tomar decisões conscientes que permitam uma adaptação e acomodação às exigências da vida e do meio ambiente.

É nessa perspectiva que o Stone (1984), citado por Alarcão e Tavares (2010), vê a formação inicial psicopedagógica dos professores como passando por três fases: conhecimento, observação, aplicação. A supervisão da prática pedagógica propriamente dita vem após o conhecimento e a observação e assenta numa relação dialéctica entre a teoria e a prática. A teoria informa a prática pedagógica e esta, por sua vez, ilumina os quadros teóricos porque exigem um aprofundamento cada vez maior e a uma observação cada vez mais fina.

Podemos analisar esta articulação na figura 2, na qual se representa o processo de supervisão como forma de ensino. Estes autores representam quatro (4) processos: supervisão como agente de ensino; Desenvolvimento e aprendizagem do professor; Professor como agente de ensino e Desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

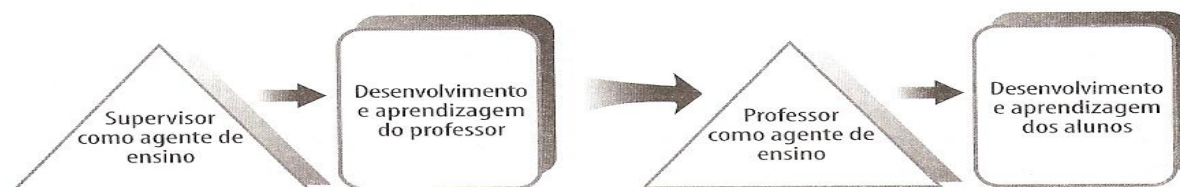


Figura 2- Supervisão como forma de ensino (*in* Alarcão & Tavares, 2010, p. 30)

2.6. O cenário pessoalista

Neste cenário, integraremos programas de formação de professores que sofreram a influência de correntes como a filosofia existencial, fenomenologia, a antropologia, a psicanálise, a psicologia diferencial, a psicologia cognitiva, a psicologia do desenvolvimento, etc.

Na perspectiva do modelo pessoalista, Alarcão e Tavares 2010 defendem que:

“A formação de professores deve atender ao grau de desenvolvimento dos professores em formação, às suas percepções, sentimentos e objectivos; deve organizar experiências vivenciais e ajudar os professores a reflectir sobre elas e suas consequências assim como sobre as recepções que delas têm os intervenientes, sobretudo o próprio professor. É uma perspectiva cognitiva, construtiva em que o autoconhecimento seria a pedra angular para o desenvolvimento psicológico e profissional do professor. ”

Alarcão e Tavares (2010, p.34).

2.7. O cenário reflexivo

Na perspectiva de observação reflexiva, Schön (1983, 1987 citado em Alarcão e Tavares, 2010, p.35) refere que o cenário reflexivo, baseia-se no valor da reflexão na e sobre a acção com vista à construção situada do conhecimento profissional que apelidou de epistemologia da prática. A abordagem reflexiva, de natureza construtivista, assenta na consciência da imprevisibilidade dos contextos de acção profissional e na compreensão da actividade profissional como actuação inteligente e flexível, situada e reactiva. Perante a imprevisibilidade que caracteriza grande parte do quotidiano profissional, a formação transmitida segundo uma lógica de racionalidade técnica, exclusivamente objectiva e formalista, é inoperante.

No cenário reflexivo, o papel dos supervisores é fundamental para ajudar os estagiários a compreenderem as situações, a saberem agir em situação e a sistematizarem o conhecimento que brota da interacção entre a acção e o pensamento como expressão da reflexão na acção, diálogo com a situação e envolvimento do estagiário nesse diálogo, esclarecimento sobre as contribuições que os vários domínios do saber podem trazer para a compreensão e solução do problema em causa, crítica, reapreciação, formulação, atenção operativa às réplicas da própria situação, encorajamento, instruções, sugestões, iniciação do estagiário na linguagem própria da profissão e nas formas de pensamento e de actuação específicos da sua profissão.

2.8. O cenário ecológico

Alarcão e Tavares (2010) defendem sobre as dinâmicas sociais e, sobretudo, a dinâmica do processo sinérgica que se estabelece na interação que se cria entre a pessoa, em desenvolvimento, e o meio que a envolve, também ele em permanente transformação.

Neste cenário, a supervisão, como processo enquadrador da formação, assume a função de proporcionar e gerir experiências diversificadas, em contextos variados, e facilitar a ocorrência de transições ecológicas que, possibilitando aos estagiários o desempenho de novas actividades, a assunção de novos papéis e a interação com pessoas até aí desconhecidas, se constituem como etapas de desenvolvimento formativo e profissionalmente.

Bronfenbrenner, (1979 citado em Formosinho, 2002, p.100) realça que “ (...) ambiente ecológico não como o mero contexto imediato - o que contém as pessoas em desenvolvimento - mais como um conjunto de estrutura concêntrica, a saber: o microsistema, o mesossistema, o exossistema e o macrosistema.”

Segundo Alarcão e Tavares, (2010) para este cenário há três aspectos importantes: o primeiro diz respeito à homologia entre o desenvolvimento do próprio professor e educador e o desenvolvimento das crianças que ele educa. O segundo refere-se às excepcionais condições de articulação entre formação inicial e formação contínua que esta concepção de formação e de articulação interinstitucional oferecem. Finalmente, o terceiro põe em relevo a articulação entre a instituição de formação inicial e as instituições onde se realiza a prática pedagógica, interligando assim dois mundos que não podem ser desconexos. Formosinho (2002) considera o modelo ecológico como um:

“processo de interação mútua e progressiva entre a estagiária, activa e em crescimento, e o ambiente em transformação em que ela está a profissionalizar-se, sendo este processo influenciado pelas inter-relações quer entre os contextos mais imediatos, quer entre estes os contextos mais vasto em que a estagiária interage.”

Formosinho (2002, p.99)

2.9. O cenário dialógico

Segundo Alarcão e Tavares (2010), este cenário consiste em atribuir à linguagem e ao diálogo crítico um papel de enorme significado na construção da cultura e do conhecimento próprio dos professores como profissionais e na desocultação das circunstâncias contextuais, escolares

e sociais, que influenciam o exercício da sua profissão. Neste cenário, os actores são fundamentalmente os professores, considerados mais no colectivo do que na sua individualidade.

O desenvolvimento profissional dos professores é favorecido pela verbalização do seu pensamento reflexivo e, neste processo, a linguagem funciona como amplificadora da capacidade cognitiva. No diálogo construtivo que se estabelece entre pares e entre professores e supervisores, todos são parceiros da mesma comunidade profissional, interessados em inovar e provocar mudanças nos contextos educativos.

Nestes modelos de supervisão pedagógica, não se destacou um cenário verdadeiramente mais importante, pretendíamos fazer uma demonstração dos modelos de supervisão em que os supervisores podem aplicar de acordo com meio e o ambiente de trabalho do professor estagiário na sua zona de influência pedagógica (ZIP). A escolha de modelo de supervisão deve ter em conta a promoção de desenvolvimento profissional do professor estagiário, tendo em conta que as práticas pedagógicas emergem do desenvolvimento da prática reflexiva. No dizer da prática reflexiva, Zeichner, citado em Alarcão, afirma que:

“A acção reflexiva é uma acção que implica uma consideração activa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz... não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores.”

Zeichner (1993, p.18 citado em Alarcão 1996, p.58).

No contexto de formação de professores, a supervisão é entendida como uma actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos da reflexão e de experimentação.

Nivagara, (2005) chamou a atenção para a compreensão da supervisão pedagógica na perspectiva de formação de professores, que o garante da aquisição de conhecimentos no cursos de formação de professores como citado por Urbanetz e Silva. Assim, para Nivagara (2005), a supervisão na formação de professores “é entendida como uma actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimento de reflexão e de experimentação.” (p.71). Neste ponto, o autor considera três pressupostos inerentes à supervisão pedagógica na perspectiva de formação de professores, sendo:

- O objectivo da supervisão é a prática pedagógica do professor;

- A função primordial da supervisão é a monitorização dessa prática;
- Os processos centrais da supervisão são a reflexão e a experiência.

Vieira (1993, citado em Nivagara, 2005, p.71).

No cenário reflexivo de Alarcão e Tavares (2010), os autor salientam que: “ uma abordagem de formação que atribui aos profissionais a capacidade de pensarem a sua prática e de construírem e reconstruírem o seu conhecimento a partir do seu campo de acção, caracterizado por dinâmica de incerteza e por decisões altamente contextualizadas.”

Nesta perspectiva, Schön, citado em Alarcão (2003) aborda sobre a reflexão em dois contextos, sendo, reflexão na acção e reflexão sobre a acção. O autor explica que:

“se reflectimos no discurso da própria acção, sem a interrompermos, embora com breves instantes de distanciamento, e reformulamos o que estamos a fazer enquanto estamos a realizá-lo tal como fazemos na interacção verbal em situação de conversação, estamos perante um fenómeno de reflexão na acção, entabulamos uma conversa com a situação. Se reconstruímos mentalmente a acção para tentar analisá-la retrospectivamente, então estamos a fazer uma reflexão sobre a acção.”

Schön, citado em Alarcão, (1996, p.16).

Contudo, a reflexões na acção promove no professor uma progressão no desenvolvimento profissional, perspectivando as novas acções do futuro, ao conduzir uma reflexão sobre os problemas e as respectivas soluções. Nesta perspectiva, nosso ponto de vista sobre os cenários de supervisão, recorreremos o modelo clínico, porque constitui um modelo que é caracterizado pela colaboração entre professores para melhorar a prática pedagógica, é apropriado no contexto de formação de inicial, analisa os pressupostos do ensino e analisa os processos de aprendizagem do aluno e o comportamento que influi ou o que inibe a aprendizagem do aluno.

3. Ciclo da supervisão

Apresentamos nesta fase o processo de avaliação do desempenho do professor estagiário nas escola de práticas pedagógicas, abordamos a importância de observação de aulas no desenvolvimento profissional dos professores estagiários, as suas funções e a potencialidade na progressão, promoção e mudança de carreira profissional centrada nas práticas pedagógicas de sala de aula, em alinhamento com o decreto 54/2009, conjugado com alínea nº2 e 3 do Estatuto Geral dos Funcionários e Agentes do Estado, privilegiou de forma clara a reflexão

profunda dos critérios usados na promoção da carreira dos professores. Este culmina com a produção de uma ficha de observação que evidencia os passos das avaliações e auto-avaliação.

Começamos por referir que a observação consiste em envolver atentamente um objecto ou fenómeno em vários sentidos para retirar dele conclusões claras e precisas. A observação consta de percepção sensorial, análise, interpretações e selecção de impressões colhidas pelos sentidos com um propósito definido. Em supervisão, a observação é uma técnica que tem objectivo geral o estudo da situação de ensino-aprendizagem e a descoberta das soluções para problemas encontrados, tendo por foco de atenção a planificação das aulas, o comportamento dos alunos em face do processo, as interações entre professores e os alunos e ainda as condições materiais do ensino, tais como o ambiente físico, o material didáctico.

A observação permite ao professor intervir no real de modo fundamentado, quer porque facilita o levantamento das necessidades educativas, quer porque através dela o professor pode avaliar a sua intervenção a nível dos conteúdos e das estratégias seleccionadas para atingir os objectivos definidos inicialmente, quer ainda porque também pode servir para avaliar os resultados dos trabalhos activos

Antes de passarmos para ciclo de aprendizagem, gostaríamos de recordar os objectivos de modelos/cenários de supervisão. Na primeira perspectiva, registamos que os modelos de supervisão podem ser analisados como um processo inerente a um continuum de objectivo, tendo em conta que maioria contém uma combinação extrema de objectivos. Formosinho (2002) representou esta combinação de objectivos em continuum dos objectivos do modelo continuum dos objectivos na figura 3:

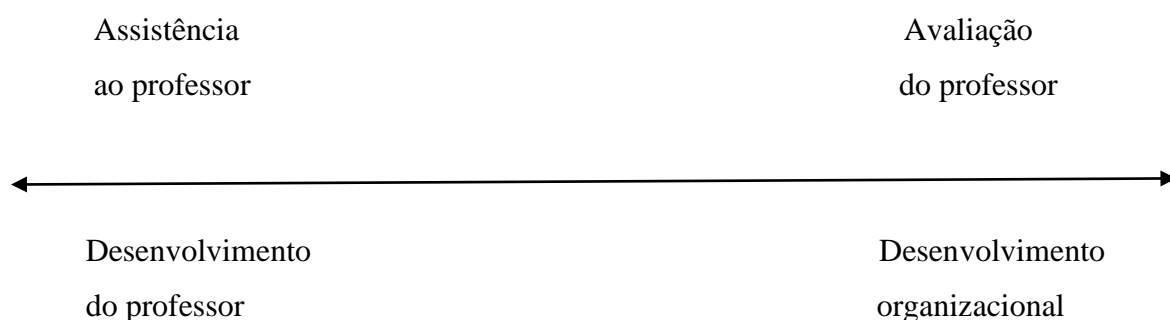


Figura 3 - Continuum dos objectivos do modelo

Encontramos neste continuum dos objectivos do modelo de supervisão, objectivos que visam melhorar o ensino e o crescimento da capacidade reflexiva do professor. O objectivo do modelo, segundo Formosinho (2002) afirma que “está intimamente relacionado com os objectivos de assistir e avaliar os professores. Para alguns modelos, o principal objectivo é o desenvolvimento profissional do professor, com base nas suas necessidades e interesses.” (p.33). Portanto, há uma relação cíclica de uso dos modelos ou cenários de supervisão com os objectivos que o supervisor pretende atingir dentro da actividade de supervisão da prática pedagógica do professor.

Glickman (1980, 1981 e 1990, citado em Formosinho, 2002), a partir deste facto, propõe uma série de abordagens baseadas no controlo do processo de aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional do professor.

A abordagem não directiva assume que o professor se encontra, num nível elevado de abstracção e é capaz de dirigir o seu próprio crescimento. Uma abordagem colaborativa é mais apropriada quando o supervisor e o professor possuem níveis semelhantes de experiência e compromisso para com o processo de aperfeiçoamento. A abordagem directiva é utilizada com um professor que se encontra num nível baixo de abstracção, a quem falta a experiência de base para identificar estratégias alternativas de ensino ou que não está comprometido com o processo de crescimento profissional. São descritas duas versões da abordagem directiva: (1) a directiva instrutiva onde o supervisor sugere uma estratégia, mas permite ao professor alguma escolha entre as alternativas; e (2) o controlo directivo, onde o supervisor apresenta muito claramente as acções a serem tomadas.

Alarcão e Tavares (2010) afirmam que “a supervisão é uma acção multifacetada, faseada, continuada e cíclica” (p.80).

Nos modelos supervisão pedagógica, o processo ocorre de forma faseada, continuada e cíclica. Na perspectiva de Alarcão e Tavares (2010, p. 81), consideremos os seguintes fases do ciclo da supervisão:

- a) Encontro pré-observação;
- b) observação propriamente dita;
- c) análise dos dados;
- d) Encontro pós-observação.

Nesta perspectiva do ciclo de observação, assinalamos em primeiro lugar a definição da observação, recorrendo à perspectiva De Ketele (1990, p.27 citado em De Ketele e Roegiers, 1993), que afirma que a “observação é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objectivo final ou organizador e dirigido a um objecto para recolher informações sobre ele.” (p.22-23).

Formosinho (2002) recorre à apresentação de diferentes tipos de observação que proporcionam diferentes lentes de leitura dos fenómenos observados: “ a observação é então um processo básico da ciência que pode assumir diferentes formatos, variando entre a observação mais estruturada e controlada que suporta o método experimental e a observação não estruturada e naturalista que suporta os estudos etnográficos.” (p.167).

O autor Massonnat, citado por Formosinho, do seu estudo, explicita de forma clara a característica de observação afirmando que:

“ A observação é uma trajectória de elaboração de um saber, ao serviço de múltiplas finalidades que se inserem num projecto global do homem para descrever e compreender os acontecimentos que ali se desenrolam. A observação presta-se também perfeitamente à análise reflexiva sobre o modo como o Homem implicado na vida social elabora os seus saberes. Contribui por isso mesmo para a formação geral dos agentes sociais (investigadores, profissionais) desenvolvendo nele uma atitude investigadora.”

Massonnat (1988, citado em Formosinho, 2002, p.168).

Rei (2011, p.7) refere o êxito da observação de aula pelo supervisor pedagógico, afirmando que “o sucesso de uma observação de aula baseia-se na selecção e na adaptação rigorosas dos instrumentos de acordo com o contexto, as fases do ciclo de supervisão, o foco da observação e as necessidades específicas de cada professor”.

No trabalho Reis (2011), baseia-se nos pressupostos de que:

- A qualidade da acção educativa tem um impacto positivo nas aprendizagens dos alunos;
- A observação e a discussão de aulas constituem factores decisivos na promoção da reflexão sobre a prática, no desenvolvimento profissional dos professores e, consequentemente, na melhoria da acção educativa; e
- Tanto professores observados como observadores beneficiam da observação e da discussão de aulas.

O autor acrescenta que “a observação de aulas e de outros contextos escolares pode ser utilizada em diversos processos supervisivos e com objectivos distintos, nomeadamente no âmbito de:”

- Um período probatório ou um processo de indução profissional para promover a integração do docente na comunidade educativa e nas funções a desempenhar;
- Um estágio de iniciação à prática profissional, com os objectivos de proporcionar o contacto com práticas de ensino particularmente interessantes de colegas mais experientes ou de permitir a observação, a reflexão e o desenvolvimento das competências profissionais dos estagiários com o apoio de um mentor ou supervisor;
- Processos informais de apoio e desenvolvimento profissional nas escolas, envolvendo grupos de professores na observação, análise e discussão recíprocas de aulas; e
- Processos formais de avaliação do desempenho docente, que reconheçam o mérito, constituam um desafio para o desenvolvimento dos professores e apoiem a identificação e superação de fragilidades individuais e colectivas.

Portanto, notamos uma apresentação sobre a finalidade e a contribuição da supervisão pedagógica para a vida do professor estagiário e a escola, para fortificar a eficácia do ensino e aprendizagem.

“Qualquer processo supervisivo procura reforçar a capacidade de as escolas contribuírem de forma mais eficaz para a educação e o sucesso académico de cada um dos seus alunos, através da promoção da interacção, da capacidade de resolução de problemas e do desenvolvimento profissional dos professores.”

Reis (2011, p.8).

Nivagara (2005, p.73), realça que são várias as razões que demonstram a necessidade de supervisão. Apontamos apenas algumas:

- a) Promove o aperfeiçoamento profissional;
- b) Favorece a realização dos fins determinados pelo sistema de ensino;
- c) Estimula a renovação do ensino;
- d) Evita que a rotina se enraíze no ensino;
- e) Garante a unificação e o desenvolvimento dos programas educacionais;

- f) Pode contribuir para o planeamento integral da escola;
- g) Contribui para a melhoria das condições do aluno, do professor e da escola;
- h) Permite o conhecimento do meio onde funciona a escola;
- i) Coopera para o bem-estar da comunidade;
- j) Vincula a acção da escola.

Formosinho (2002), faz um reflexão sobre a supervisão que:

“(…) representa o reencontro deste grupo de aluno/os da licenciatura, a troca de vivência e «experiência, a oportunidade de debate e reflexões os diferentes contextos educativos onde estão a fazer a suas práticas. Representa, portanto, o diálogo entre todas as estagiárias, diálogo reflexivo sobre a observação e a acção que é uma característica profissional que se deseja promover que se deseja promover. Representa, ainda troca de experiências para a conquista do saber-fazer profissional, que é outra característica que se deseja promover. Representa também o regresso à instituição de formação, como cenário onde se faz uma outra reflexão sobre as práticas. Esta reflexão é basicamente motivada pelas vivências e experiências que tem na realidade da sala de actividades (...)”

Formosinho (2002, p.113).

O saber fazer é um factor essencial para o desenvolvimento profissional do professor e exige a participação dos supervisores pedagógicos e professores experientes para a promoção das experiências do desempenho do professor. È através da reflexão, do diálogo reflexivo durante a supervisão pedagógica irá promover o desempenho do professor. O supervisor pedagógico deve seguir o ciclo de observação do trabalho do professor.

O desenvolvimento profissional, não pode ser vista como um produto que provem da aquisição de novos curso ou uma formação para obtenção de diplomas, mas, assim a colaboração com colegas professores mais experiente, formação em exercício, a troca de experiência entre os professores, que se acentua no processo de observação de aula entre os profissionais seguindo os princípios plasmado nos critérios dos 3 (três) ciclos de observação de aula

3.1 Encontro pré-observação

Voltamos aqui, de forma mais detalhada para melhor percebermos a função do ciclo de observação, o estudo de Alarcão e Tavares (2010), afirmam relativamente ao encontro pré-observação:

“este encontro entre o supervisor e o formando, que tem lugar antes da observação de actividade educativa, tem fundamentalmente dois objectivos: a) ajudar o professor na análise e tentativa de resolução dos problemas e inquietações que se lhe deparam e que podem ir desde o modo de preparar uma aula, de disciplinar os alunos, de os encorajar, de estruturar a matéria até qualquer outro e b) decidir que aspecto vai ser observado (...)

Alarção & Tavares (2010, p.81).

Para que a assistência produza efeitos, é bom se conheça com antecedência, o tema da aula, os objectivos e o conteúdo. Também é útil que a observação atenda a algumas particularidade da turma inerentes aos alunos e às condições materiais e físicas da escola.

No contexto da supervisão em Moçambique, o regulamento do trabalho metodológico, elaborado pela ex- Direcção Nacional de Formação de Quadros da Educação em 1983, nos seus artigos 7º, 8º, 9º e 10º, foca alguns aspectos fundamentais sobre a preparação, realização e avaliação da aula.

Uma eficiente observação da aula pressupõe uma prévia preparação da mesma. Assim na fase de preparação da assistência, é necessário que o supervisor reflecta sobre os seguintes aspectos fundamentais:

- 1º Definição dos objectivos e tarefas concretas da observação;
- 2º Elaboração de perguntas e definição dos indicadores da observação;
- 3º Preparação concreta da observação.

Em supervisão considera-se esse momento “pré-observação” o qual terá como finalidades essenciais:

- a) Clarificar a tarefa do ensino (objectivos, estratégias, etc.);
- b) Definir os objectivos da observação.

É nesta fase que são antecipados os problemas de aprendizagem, analisadas a planificação da aula a observar, e identificado o enfoque, as técnicas e instrumentos de observação numa direcção determinada ou focalizada.

Nivagara (2005) afirma que “é importante sublinhar que as tarefas concretas da observação às aulas baseiam-se nos objectivos dessa observação. Por exemplo, a observação do Director da escola; Director Adjunto Pedagógico o Coordenador da ZIP (Zona de Influencia Pedagógica) do supervisor podem ter como finalidade analisar.”

- a) O nível pedagógico do ensino numa classe (em turmas diferentes), ou numa disciplina (em classes diferentes);

- b) O nível pedagógico dos professores: métodos forma de organização;
- c) A correlação entre os programas, a planificação do professor; e o nível de realização dos programas (nível de conhecimentos, capacidades e habilidades dos alunos).

Portanto, a observação também é feita entre professores, consistindo em trocas de experiências sobre a prática pedagógica. O processo de observação de aulas entre os professores culmina com uma avaliação da aula. Por seu turno, Nivagara (2005, p.86) afirma que “os professores assistem-se, mutuamente, com o propósito de aperfeiçoarem o seu nível pedagógico e melhoramento os resultados do seu trabalho, como, por exemplo, em relação a:”

- Aquisição do conteúdo novo e consolidação dos conhecimentos, capacidades e habilidades;
- Organização do controle e avaliação no ensino;
- Experiência e dificuldades metodológicas, em determinadas unidades temáticas da disciplina da sua especialidade;
- Descoberta de potencialidades educativas e sua utilização.

Relativamente à pré- observação, Reis (2011) afirma que:

“ [...] uma potencialidade da reunião pré-observação que não deve ser desprezada consiste no seu eventual impacto na qualidade da aula planeada. Através de perguntas dirigidas a aspectos críticos, o supervisor pode suscitar a reflexão do professor sobre diversos aspectos como, a adequação das actividades aos objectivos propostos ou às necessidades específicas dos alunos de uma turma [...] ”

Reis (2011, p. 8).

A pré-observação consiste na preparação da observação propriamente dita, onde o supervisor ou assistente das práticas pedagógicas faz a análise e alistamento dos aspectos fundamentais a serem observados. Este processo de observação insere-se nos objectivos de melhoramento da qualidade de prestação do professor estagiário e são factores essenciais do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem na sala de aula, em que o supervisor transmite experiências importantes para a promoção de desempenho do professor estagiário, garantindo assim a progressão da sua carreira profissional. Assim o autor Reis, focaliza nessa perspectiva a ideia sobre a observação na sala de aula, considerando que o essencial é que:

“antes de proceder à observação da aula, o mentor ou supervisor deve estar consciente da influência que as suas experiências pessoais, o seu percurso de formação e as suas crenças relativamente ao ensino exercem no processo de observação, nomeadamente nos aspectos que valoriza e nos comentários que poderá efectuar posteriormente.”

Reis (2011,P.12).

Consideramos, nesta perspectiva, que o observador de aulas deve assumir que os factos observados na aula não podem ser considerados como um retrato final do desempenho do professor na sala de aula. Nessa perspectiva, o supervisor deve valorizar todo o trabalho do professor estagiário a fim motivar o seu desempenho das suas práticas profissionais.

3.2 A observação propriamente dita

Alarcão e Tavares, afirmam que:

“entende-se o conjunto de actividades destinadas a obter dados e informações sobre o que se passa no processo de ensino/aprendizagem com a finalidade de, mais tarde, proceder a uma análise numa ou noutra das variáveis em foco. Quer isto dizer que o objecto da observação pode recair num ou noutro aspecto: no aluno, no professor, na interacção professor – aluno, no ambiente físico da sala de aula, no ambiente sócio-relacional, na utilização de materiais de ensino, na utilização do espaço ou do tempo, nos conteúdos, nos métodos, nas características dos sujeitos, etc.”

Alarcão e Tavares (2010, p.86).

Reis (2011), refere que “ a fase preparatória da observação envolve a negociação de regras para a realização das observações e, sempre que estas tenham um carácter mais formal, a análise e discussão do plano de aula construído pelo professor” (p.21).

Nesta vertente da fase preparatória da supervisão Reis (2011) acrescenta sobre o sucesso da observação que:

“o sucesso da observação de aulas depende de uma preparação cuidadosa, nomeadamente no que respeita à definição da sua frequência e duração, à identificação e negociação de focos específicos a observar, à selecção das metodologias a utilizar e à concepção de instrumentos de registo adequados à recolha sistemática dos dados considerados relevantes.”

Reis (2011, p.21).

Constitui uma boa prática, em termos de validade, variar as condições em que se realizam as observações de aulas de forma a construir-se uma imagem tão completa quanto possível da prática lectiva de um professor (Brooks e Sikes, 1997 citado em Reis, 2011, p.21). Para tal, poderão ser observadas aulas em diferentes turmas, períodos do dia, dias da semana e tipos de aulas.

Alguns especialistas, baseados em resultados de investigação, consideram que a observação de aulas e a selecção/concepção dos instrumentos de recolha de dados devem ser orientadas por quatro pressupostos (McGreal, 1988; Zepeda, 2009 citado em Reis, 2011, p.25):

1. A confiança e a utilidade da observação de aulas estão relacionadas com a quantidade e os tipos de informação acessíveis aos mentores ou supervisores antes da observação;
2. Quanto mais específico for o foco da observação utilizado pelos mentores ou supervisores, maior a possibilidade de eles serem capazes de descrever os acontecimentos relacionados com esse foco;
3. O impacto dos dados recolhidos através da observação depende da forma como eles são registados durante a observação;
4. O impacto dos dados recolhidos através da observação na relação entre o mentor ou supervisor e o professor depende da forma como o feedback é transmitido ao professor.

3.3 Encontro pós-observação

Após cada visita de observação de aula e com base na ficha de observação, o professor observado deve ter a possibilidade de praticar a auto-avaliação. O supervisor deve completar esta auto-avaliação com a sua avaliação, integrando outros aspectos e recomendações, contribuindo deste modo a melhoria do desempenho do professor.

Este passo de avaliação e auto-avaliação deve ter lugar logo após a observação. A avaliação e auto-avaliação nunca devem ter lugar à frente dos alunos e nem sequer no decorrer da observação. Isso para evitar a falta de confiança no professor, por parte dos alunos, que, normalmente, vêem no professor um modelo.

O processo de supervisão exige, como é evidente, tempo e perseverança. Este processo, quando bem enquadrado e aplicado, permite elevar a qualidade do ensino ministrado nas nossas escolas e, consequentemente, a eficiência e eficácia da mesma.

Alarcão e Tavares (2010, p.98) salientam que o encontro pós-observação é uma “parte das observações feitas a respeito do encontro pré-observação são também válidas para o encontro pós-observação. A finalidade do encontro, essa é diferente. O professor deve reflectir sobre o seu “eu” de professor e sobre o que se passou na sua interacção com os alunos para alterar,

se necessário, um ou outro aspecto que não esteja em consonância com a sua função de agente de desenvolvimento e de aprendizagem (...)”

Rei (2011) afirma que encontro pós-observação que é:

“A análise, a discussão e a reflexão pós-observação constituem o cerne de qualquer processo de desenvolvimento profissional de professores, permitindo desafiar o status quo, estimular a criatividade na superação de dificuldades e problemas detectados, e desenvolver diferentes dimensões do conhecimento profissional.”

Reis, (2011, p.32).

Durante a reunião pós-observação, o professor e o mentor ou supervisor:

- Analisam os dados recolhidos com os instrumentos de observação e registo;
- Reflectem sobre o seu significado;
- Definem prioridades para as próximas sessões de observação e de reflexão;
- Negoceiam metas de aprendizagem e de melhoria das práticas.

O sucesso e a eficácia destas reuniões dependem de vários factores que possam contribuir para o desenvolvimento profissional do docente, entre os quais:

1. O tempo decorrido desde a observação da aula- o feedback eficaz ocorre até dois dias depois da observação, antes de os dados perderem significado/pertinência e o professor perder a motivação;
2. O local da reunião – enquanto o recurso ao gabinete do director da escola ou do mentor ou supervisor pode colocar o professor numa posição de inferioridade, a utilização da sala onde foi realizada a observação poderá facilitar a recriação de aspectos da aula e a contextualização dos comentários;
3. O estabelecimento de diálogo – apesar de o feedback escrito poder ser entregue imediatamente após a observação e utilizado para estimular a discussão presencial, nunca deve substituir um diálogo ou uma discussão mais profundos entre o professor e o mentor ou supervisor sobre os significados dos dados observados e a definição de metas de desenvolvimento futuras.

Como se pode depreender, a vida na sala de aula é composta por um conjunto de acontecimentos mais ou menos complexos e mutáveis. O supervisor, quando vai à sala de aula observar, leva já consigo um conjunto de receios e de distorções baseados em experiências

anteriores. Tais experiências podem minar a objectividade da observação e reforçar os aspectos subjectivos da mesma.

A complexidade de observação da aula pode ser encontrada no conteúdo do extracto seguinte que se refere à arte de ensinar:

“Uma arte instrumental ou prática, e não uma das belas-artes que tem como objectivo último a criação de beleza. Enquanto arte instrumental o ensino é algo que se afasta de receitas, fórmulas ou algoritmos. Requer improvisação, espontaneidade, o lidar com múltiplas possibilidades relativas à forma, ao estilo, à cadência ao ritmo e à adequabilidade, de modos tão complexos que mesmo os computadores seriam, em princípio, incapazes de o fazer, tal como não seriam capazes de realizar o que uma mãe faz com uma criança de cinco anos ou de proferir as palavras que um amante dirige à sua bem-amada”

Gage,(1984, citado por Feliciano, 2014 p. 12).

Mesmo assim esta observação não é isenta de dificuldade. Vieira (1993, p.38) afirma que:

“... é ilusório pensar-se que aquilo que vemos acontece. Basta um simples confronto das nossas percepções com as de outro observador para nos darmos conta que observar é, antes de mais, interpretar o que, como todo o acto interpretativo, a observação reflecte, claramente, a subjectividade do sujeito que observa.”

Vieira (1993, p.38).

Podemos compreender de acordo com Nivagara (2005) que:

“a vida na sala de aula é composta por um conjunto de acontecimentos mais ou menos complexos e mutáveis. O supervisor, quando vai à sala de aula observa, leva já consigo um conjunto de receios e de distorções baseados em experiências anteriores. Tais experiências podem minar a objectividade da observação e reforçar os aspectos subjectivos da mesma.”

Nivagara (2005, p.79).

Apesar das dificuldades, a observação permite ao supervisor pedagógico intervir na situação real da sala de aula, de modo fundamentado, quer porque facilita o levantamento das necessidades educativas, quer porque através dela o supervisor pode avaliar a intervenção a nível dos conteúdos e das estratégias seleccionadas pelo professor estagiário para atingir os objectivos definidos.

4. Formação reflexiva

Facci (2004, citado em Militão, 2004, p.2) indica que “a abordagem do ensino reflexivo teve início na Inglaterra, na década de 1960, e nos EUA, nos anos 1980. Esse conceito de professor reflexivo emergiu, inicialmente, como reacção à concepção tecnocrática do professor”.

Na década de 1980, particularmente, ocorre uma intensa difusão das ideias do norte - americano Donald Schön que, apesar de não centrar o seu interesse sobre a formação de professores, torna-se para muitos formadores de professores referência obrigatória já na virada da década mencionada.

Alarcão (1996, p. 16-17 citado em Militão, 2004, p.3) estabelece com propriedade a distinção entre as quatro noções. Conforme indica, o conhecimento na acção é o conhecimento que os profissionais manifestam no momento em que executam a acção, permitindo assim reformular a própria acção. A reflexão na acção ocorre quando o profissional reflecte no decurso da própria acção e, sem interrupções, reformula a acção simultaneamente à sua realização. Já a reflexão sobre a acção acontece quando o profissional reconstrói mentalmente a acção para analisá-la retrospectivamente. Por fim, a reflexão sobre a reflexão na acção consiste “[...] num processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer [...]”.

Recorremos aqui ao pensamento do autor John Dewey, citado em Alarcão (1996) para melhor percebermos o pensamento reflexivo, na perspectiva deste autor que defendeu que o ser reflexivo é:

“Implica uma perscrutação activa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidência os motivos que justificam as nossas acções ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem. Ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido (...)”

John Dewey (1993, citado em Alarcão, 1996, p.175).

Formosinho (2002) defende que a abordagem reflexiva considera que “os profissionais constroem e reconstróem o seu conhecimento no campo da acção que é a sua prática profissional, caracterizada, num diálogo permanente com as situações e os actores que nelas actuam e na sábia mobilização criativa de saberes de referência enquadradores.” (p. 219). O autor faz uma ligação da abordagem reflexiva com a escola reflexiva, que é factor principal da formação de professores e alunos reflexivos. Alarcão (2005, como citado em Buffon e

Gonçalves, 2012, p. 3) afirma que “o professor reflexivo é aquele que tem consciência da capacidade de pensamento e reflexão, distanciando-se de uma prática que apenas reproduz ideias, isto é, práticas que lhe são exteriores”, enquanto Formosinho (2002) afirma que “é a organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura e se confronta com o desenvolvimento da sua actividade num processo heurístico simultaneamente avaliado e formativo” (p. 220). No pensamento de Altet (1979 citado em Altet, 2000), falar de uma formação reflexiva, consiste em “preparar o futuro professor a adaptar-se a todo o tipo de situações educativas presentes e futuras que encontre, a saber justificar continuamente a sua acção a uma realidade em perpétua mutação se é desenvolver atitudes que o tornem apto à mudança e à adaptação.” (p.177).

Neste cenário reflexivo, importa-nos referir que o pensamento reflexivo é uma capacidade que um professor ou aluno podem ter para dar resposta às várias situações da vida real, como tal, a estratégia de formação reflexiva articula-se com os princípios de formação humana, nesta perspectiva, a autora Vieira, citado em Alarcão (1996), defende as enfoques na formação de professores:

“ enfoque no sujeito, enfoque nos processos de formação, problematização do saber e da experiência, integração teórica e prática, introspecção metacognitiva. Estes princípios integram-se, por sua vez, nas duas máximas: conhece a tua profissão e conhece-te a ti mesmo como professor; conhece a língua que aprendes e conhece-te a ti mesmo como aluno.”

Vieira (1994, citado em Alarcão, 1996, p.181).

Portanto, o processo de formação reflexiva é um processo pessoal do sujeito, o questionário do saber e a promoção da experiência do sujeito detém no círculo de compreensão da sua pessoa o conhecimento da real situação do meio que nos rodeia. Formação reflexiva é a capacidade de questionamento que culmina na reprodução do pensamento reflexivo, são estes aspectos que norteiam a formação reflexiva

Para Dewey (1959 citado por Buffon e Gonçalves, 2012, p.6) “(...) o pensamento reflexivo é constituído por fases”,

- a primeira aconteceu quando se deparou com o problema de aprendizagem de cada educando - nesse caso, as equações. Esta fase exige a busca de uma solução;
- a segunda foi constituída pela formulação do problema de forma clara e objectiva, ou seja, “o que poderia fazer para resolver a situação de maneira diferenciada dos professores do ensino regular;

- formas de solucionar as dificuldades apresentadas, contextualizadas às realidades de cada educando.

Das várias situações acima citadas, anotou-se a formação reflexiva é processo que permite a construção ou a reconstrução do profissional da educação para responder cabalmente as exigências que permitem resolver os problemas que rodeiam o meio que o professor se encontra, é um processo em garante a construção de experiências e o pensamento reflexivo que permite solucionar as dificuldades do professor e alunos e a sociedade que o rodeia.

A supervisão Pedagógica é um dos contributos chave na construção de um pensamento reflexivo, ela permite uma interacção discursiva para construção de um pensamento pedagógico e reflexivo. As escolas em estudo necessitam de professores reflexivos para permitir a sua participação activa na solução das dificuldades estruturais da escola e pedagógicas do professor e aluno.

4.1 Desenvolvimento profissional do professor

A dinâmica social e a evolução tecnológica inserida na educação exigem uma formação mais profissionalizada e em particular constituem um grande desafio para os professores.

Portanto as escolas e os departamentos de supervisão pedagogia devem adoptar as novas transformações com vista a assegurar o processo que visa a evolução do trabalho docente em particular na sala de aula. Antes abordámos um tema bastante importante para a promoção e progressão na carreira docente, o processo de observação de aula dos professores, que pode ser orientado de forma integral por supervisores pedagógicos, directores, e entre professores.

Em relação ao desenvolvimento profissional, destacamos a ideia de Peretti, 1991 citado em Altet, 2000, p.179) que realça que para que o professor se torne profissional e reflexivo, “tem de se lhe propor um modelo de formação que desenvolva as suas capacidades de análise, de tomada de decisões, de adaptação, de autonomia, isto é, um sistema de formação com um itinerário personalizado”.

Benedito e Imbernón (2000, citados por Bonito e Trindade, 2008, p. 2) definiram desenvolvimento profissional segundo uma perspectiva próxima da actividade docente, como “uma interacção sistemática de melhorar a prática e os conhecimentos profissionais do docente, de forma a aumentar a qualidade do seu trabalho”. Altet (2000) defende a

profissionalização dos professores na actividade docente, nesta perspectiva a autora afirma que: “(...) a profissão implica uma mudança de natureza em relação a um ofício, a formação para o exercício de uma profissão não será da mesma ordem da formação para um ofício ” (p.27).

Bonito e Trindade (2008, p. 2) salientaram que “ (...) falar de qualificação profissional dos professores quando existir um processo de formação contínua, conjugado com uma elevada e actualizada preparação disciplinar teórica, e uma preparação pedagógico-didáctica avaliada pelo exercício da própria actividade docente e investigativa”.

Perrenoud (2000 citado em Bonito e Trindade, 2008, p. 4) fez uma ligação pontual entre o desenvolvimento profissional e as competências aprovadas em Genebra em 1996 para a formação contínua que orientam a actividade docente:

- (a) Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
- (b) Administrar a progressão das aprendizagens;
- (c) Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
- (d) Envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho;
- (e) Trabalhar em equipa;
- (f) Participar na administração da escola;
- (g) Informar e envolver os pais;
- (h) Utilizar novas tecnologias;
- (i) Enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão;
- (j) Administrar a sua própria formação contínua. (p. 4).

Portanto Silva (1999, citado em Bonito e Trindade, 2008) considera que “competências são capacidades de natureza cognitiva, sócio-afectiva e psico-motora que se expressam, de forma articulada, em acções profissionais, influenciando, de forma significativa, na obtenção de resultados distintivos de qualidade”. (p. 4).

Moreira (2010, p.21) apresentou os princípios e concepções estruturantes do desenvolvimento profissional que se compõem em três contextos, sendo: (a) a adesão a um conjunto de princípios e valores, bem como a formulação de projectos que potenciam o desenvolvimento das capacidades dos educandos; (b) a acção, que implica a escolha das maneiras de agir que melhor se adequam à sua personalidade; e (c) a autoconsciência, que remete para o papel decisivo da reflexão sobre prática.

No estudo de Hoyle (1974 citado em Bonito e Trindade, 2008), o autor desenvolve as características do profissionalismo, assim apresenta o quadro referencial 1, as características do profissionalismo restrito.

Quadro 1- Características do profissionalismo restrito e desenvolvido segundo Hoyle (1974)

PROFISSIONALISMO RESTRITO	PROFISSIONALISMO DESENVOLVIDO
Aptidões profissionais derivadas de experiências.	Aptidões derivadas de uma reflexão entre experiência e teoria.
Perspectivas limitadas ao imediato no tempo e no espaço.	Perspectivas que abrangem o mais amplo contexto social da educação.
Sucesso e experiências na sala de aula vistos isoladamente.	Sucesso e experiência da sala de aula compreendidos na relação com a política e as metas traçadas.
Metodologia fundamental introspectiva.	Metodologia baseada na comparação como a dos colegas em contraste com a prática.
Valorização da autonomia profissional	Valorização da colaboração profissional
Participação limitada em actividades profissionais não relacionadas exclusivamente com o ensino na sala de aula	Elevada participação em actividade profissional adicionais ao seu ensino na sala de aula
Leitura pouco frequente de literatura profissional	Leitura regular de literatura profissional
Participação em trabalhos de formação limitada a cursos práticos.	Considerável participação em trabalhos de formação que incluem cursos de natureza teórica
Ensino é visto como uma actividade intuitiva	O ensino é visto como uma actividade racional

Bonito e Trindade (2008), em relação ao quadro apresentado pelo Hoyle (1974), sugerem que: “a teoria que está subjacente na definição deste traço corresponde, basicamente, a um

paradigma de processo - produto, como se identificássemos o desempenho do professor através de uma lista de verificação. Para além disso, um sujeito pode manifestar traços de um quadrante e, em simultâneo, traços de outro ” (p. 5).

Moreira (2010) salientou que o desenvolvimento profissional se interliga com a prática docente sendo: “(...) a ideia de desenvolvimento profissional exige que teoria e a prática se interliguem, suportando um exercício da docência mais fundamentado e em permanente (re) construção ao longo de toda a carreira” (p. 24).

O autor acrescenta, nesta perspectiva, que a capacitação do docente para responder cabalmente às actividades profissionais é um processo que está dentro dos aspectos intelectuais e emocionais relacionais de cada professor.

Aqui temos as características que representam o desenvolvimento profissional do professor ao longo da carreira, tendo como objectivo aumentar e manter o patamar profissional de qualidade, mas para que isso aconteça são necessários alguns requisitos, como refere o autor Smylie (1995, citado em Herdeiro e Silva 2011, p.3): “a certeza do tipo de aprendizagem que pretendemos; a definição clara de objectivos; o reconhecimento das características dos ambientes de trabalho e dos contextos e a identificação dos recursos existentes para a criação de oportunidades de aprendizagem impulsionadoras”.

Os requisitos são fontes essenciais para o patamar de desenvolvimento profissional, Morais e Medeiros (2007, p. 62, citado por Herdeiro e Silva 2011, p.3) complementam este quadro, afirmando que “o processo de desenvolvimento profissional do docente, enquanto processo interactivo, inacabado, dependente do indivíduo é admitido, concomitantemente, como dependente das possibilidades do meio, enquanto determinante na construção do seu saber e da sua pessoalidade”.

Silva (2002), defendeu que:

“o desenvolvimento profissional não se estrutura somente no domínio de conhecimentos sobre o ensino, mas também nos domínios das atitudes, das relações interpessoais e das competências ligadas ao processo pedagógico. Ou seja, os professores terão de mobilizar nas suas práticas não só conhecimentos específicos das disciplinas que leccionam, mas um conjunto de outras competências que concorrem para o sucesso da prática pedagógica com consequências na construção da identidade, no desenvolvimento e na realização profissional ”.

Silva, (2002, p. 132).

Moreira (2010), em relação ao desenvolvimento profissional, afirmou que “o desenvolvimento profissional se efectua através de múltiplas formas e processos, incluindo a frequência de

cursos, mas também de uma variedade de outras acções como, por exemplo, a realização de projectos, a troca de experiências, as leituras, os exercícios de reflexão”. (p.19-20).

De acordo com a perspectiva, o desenvolvimento profissional se adquire de acordo com o tempo de exercício da sua profissão, com a formação contínua, participação nos seminários de aperfeiçoamento e na troca de experiência com professores e colegas experientes na matéria profissional. A intensificação de supervisão pedagógica nas duas escola em estudo permitir-se-à o desenvolvimento prático professor na sala de aula na perspectiva com vista a melhor o desempenho pedagógico diário do professor na sala e aula.

A supervisão pedagógica desempenha um papel chave no aperfeiçoamento da prática pedagógica, desenvolve o profissionalismo do professor menos experiente.

4.2 Perfil do supervisor pedagógico

Chavane et al (2003) apresentam o perfil do supervisor pedagógico no contexto moçambicano. Os autores afirmam que, não obstante as inúmeras dificuldades enfrentadas pelo supervisor pedagógico, como seja: a falta de meios de transporte, de recursos financeiros e materiais, de acervo bibliográfico para a consulta e ausência de instrumentos que normalizam esta actividade no país, o supervisor continua sendo aquele que:

- é reconhecido como sendo competente, experiente, social, cooperativo e idóneo;
- manifesta vontade e gosto de dialogar com os seus colegas sobre as actividades ou metodologias de ensino-aprendizagem;
- aceita mudanças e analisa, de forma crítica, os programas de ensino;
- faz uma análise crítica do processo de ensino-aprendizagem, bem como a sua gestão;
- propõe estratégias de ensino-aprendizagem que vão ao encontro das necessidades dos alunos;
- recolhe dados pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem com vista à revisão dos conteúdos e das estratégias recomendadas;
- tem uma formação profissional e cinco anos de experiência de ensino, no mínimo;
- estimula os professores a melhorar cada vez mais a qualidade de aprendizagem dos seus alunos.

Tavares (1997, citado em Salgueiro, 2014, p.9), para encontrar o supervisor qualificado, distingue vários tipos de competências:

- **Competência Pessoal** que se relaciona directamente com o desenvolvimento intra e interpessoal do professor;
- **Competência Científica**, implica o conhecimento e o domínio dos conteúdos relacionados com as matérias de determinada especialidade. Incide, directamente, sobre uma área do saber, do conhecimento, ou a sua intersecção com outras áreas. Ser competente é fundamental para poder ser um bom profissional;
- **Competência Pedagógica** prende-se com o saber-fazer, executar, comunicar os conhecimentos compreensivos ou relativos às diferentes especialidades, adaptando-as às capacidades dos destinatários das aprendizagens. Ela pressupõe que os professores dominem as competências: científica, técnico-didáctica, conhecimento do desenvolvimento pessoal dos sujeitos e da qualidade da sua envolvente ecológica.

5. Breve resumo da estratégia de supervisão das práticas pedagógicas como fonte de promoção da carreira de professor estagiário em Moçambique.

Na perspectiva moçambicana, é considerado, professor estagiário, todo aquele que estiver na carreira de docência da classe ``E`` e Escalão 1.

A promoção é fruto da apresentação de uma prática pedagógica de um nível em que os supervisores, coordenador da ZIP, professores experientes director e director adjunto pedagógico, confirmem o desempenho do professor, o desenvolvimento da carreira profissional no período de dois anos de profissão, sem interrupção, que culminará com a produção de ficha de classificação satisfatória no final de cada ano lectivo.

O professor é provido da classe E para a C, ao abrigo do disposto no nº 3 do artigo 10 do Decreto 54/2009 de 8 de Setembro, conjugado com alínea d) do nº 2 do artigo 35 da lei 8/2003 de 19 de Maio e alínea b) do nº 2 do artigo 53 do Decreto 11/2005 de 10 de Junho. O professor estagiário deve proporcionar uma troca de experiências entre os professores visando a incorporação de boas práticas.

Os supervisores pedagógicos devem criar oportunidades para visitar os professores para melhor interagir com o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Essa actividade deve ser assumida pelos supervisores com perfil adequado, qualificados na matéria de supervisão. A ausência de supervisores com as competências necessárias para o exercício da função promove a fraca qualidade na execução de trabalho supervisivo. Visto que na ZIP³ temos supervisores que chegaram à posição por promoção, sem a necessária formação, torna-se necessário reflectir sobre as qualidades de supervisão pedagógica desenvolvida.

De acordo com Nivagara (2005),

“ uma das razões da fraca qualidade dos supervisores pedagógicos é de que muitos supervisores foi por promoção que chegaram a ocupar a posição de supervisor não por terem revelado as outras qualidades como professores”.

Nivagara (2005 p.83).

É a tarefa de todos os responsáveis, isto é dos supervisores pedagógicos e dos professores experientes, apoiar os colegas na melhoria do seu nível pedagógico. A avaliação das assistências pode ser uma forma desse apoio.

O Plano Estratégico da Educação e Cultura 2012-2016, (PEEC, 2012) versa sobre a implementação do Sistema Nacional de Educação desde de 1975 em três períodos distintos, sendo:

- O primeiro, entre 1974/5 e 1979, em que se assistiu a uma forte expansão da rede e dos efectivos escolares, como resultado da racionalização da Educação no período pós-independência;
- O segundo, entre 1980 e 1992, que corresponde ao período do conflito armado, no qual se verificou a redução significativa da rede escolar e uma estagnação do número de alunos;
- O terceiro, a partir de 1992, com a assinatura do Acordo de Paz, até aos nossos dias, em que se voltou a registar uma sublinhada tendência de expansão da rede e dos efectivos escolares, primeiro do Ensino Primário e, mais tarde, particularmente durante os últimos anos (período do PEEC), do Ensino Secundário.

Esses períodos levaram o Sistema Nacional de Educação a introduzir uma reforma importante para melhoria de desempenho escolar dos alunos. De acordo com o PEEC (2012), as reformas decorreram em várias áreas de destaque, particularmente a de “[...] formação de professores e de gestores educacionais e o incremento das acções de supervisão pedagógica” (p.30).

O Decreto do Conselho de Ministros nº 64/98, de 3 de Dezembro, em Moçambique, atribui o estatuto de criação do Sistema Nacional de Gestão de Recurso Humanos, criando o sistema de carreira e remunerações, cujo objectivo era proporcionar aos funcionários uma compensação justa, adequada e proporcional à sua capacitação e efectivo desempenho profissional; oferecer a todos os funcionários oportunidades de desenvolvimento profissional e evolução na carreira através de processos selectivos com base em acções e resultados comprovados de crescimento da capacidade profissional e de conhecimento adquirido no ambiente de trabalho ou em salas de formação.

Consta no Decreto Ministerial nº 64/98, de 3 de Dezembro, que a classe E é considerada a classe dos funcionários estagiários. O decreto nº 64/98 leva-nos a fazer uma reflexão sobre a carreira dos professores do 3º ciclo de aprendizagem. Partindo deste Decreto Ministerial, os professores que estiverem na classe E, são considerados funcionários estagiários. Em contrapartida a mudança na carreira confere ao professor uma promoção para posições de gestão de escola ou seja a coordenação de áreas de gestão de processo de ensino e

aprendizagem. Esta promoção na carreira está refém do supervisor pedagógico que é responsável pela formação profissional do professor. No entanto, Perrenoud citado em Meireles (2013), defende que:

“de facto, se treinar a capacidade reflexiva nas diferentes dimensões do conhecimento, ajuda muito o professor a desenvolver atitudes e comportamentos que lhe permita enfrentar a crescente complexidade das tarefas [Essas atitudes comportamentos, crescem de acordo com desenvolvimento profissional docente, e exigem uma participação, empenho através da prática reflexiva que favorece a aprendizagem] ”.

Perrenoud, (2002, citado em Meireles, 2013, p.24).

Analizamos neste contexto, a Supervisão Pedagógica e suas consequências nas mudanças no desempenho da prática pedagógica do professor na sala de aula. Durante anos, o Ministério de Educação em Moçambique impôs medidas punitivas sobre algumas irregularidades nas escola e no desempenho profissional do professor, este facto leva-nos a reflectir sobre a permanência de insucesso escolar, tanto mais que com o alastramento da guerra civil, após à independência, não foi possível fazer uma formação de professores de qualidade e com o alargamento do ensino primário, houve dificuldades no acompanhamento do trabalho das escolas e dos professores.

O país foi assolado pela ineficácia na formação de professores com qualidade, como refere Golias (1993), salientando relativamente ao nível de formação do professor em Moçambique e à suas condições de emprego, que “o grau de qualificação dos professores nos primeiros anos após a Independência Nacional era muito baixo, particularmente no ensino primário da 1ª grau, onde a metade dos professores tinha só a 4ª classe ou sem nenhuma formação profissional”(p.70).

Toda essa conjuntura enfraqueceu de alguma forma as capacidades dos professores visados para desenvolverem actividades na sala de aula. Simbine insiste na importância das instituições do ensino que:

“verificação superior das actividades pedagógicas dos escalões relativamente inferiores com objectivos de verificar, acompanhar, avaliar e apoiar a implementação do processo educativo, inteirando-se dos avanços, problemas ou irregularidades que, durante período lectivo, possam estar a ocorrer numa determinada instituição ligado ao ensino”.

Simbine (2009, p.13).

O director e o director adjunto pedagógico devem realizar sucessivamente a supervisão pedagógica na escola, deverão elaborar um programa, no qual, vão indicar todas actividades

que pretendem levar a cabo durante a referida supervisão. Uma supervisão não programada não permite um acompanhamento e apoio eficazes.

Em Moçambique, de acordo com o plano quinquenal do governo, um dos vectores essenciais para o desenvolvimento da educação consiste no reforço da capacidade de gestão do sistema de educação, desde o nível central até a escola. Neste âmbito, a actividade de supervisão pedagógica é de extrema importância na ligação entre o nível central e a escola, uma vez que ela permite o acesso a dados colhidos no âmbito da sala de aula e que, por sua vez, estes dados permitem a detecção dos problemas que o professor estagiário enfrenta no seu dia-a-dia, consequentemente o apoio, o acompanhamento do professor e a sugestão de novas metodologias.

Neste processo está previsto, por um lado, a supervisão pedagógica como meio que irá ajudar o professor estagiário a superar as dificuldades que encara na sua carreira de docência, por outro, oferece ao supervisor pista concretas do que vai fazer na actividade de supervisão.

Tem-se notado, com muita frequência nas escolas em Moçambique, que certos supervisores vão ao terreno sem o domínio dos procedimentos de supervisão por falta de profissionalismo na área. Na verdade, a supervisão pedagógica é um serviço de apoio em tudo quando tenha influência no ensino-aprendizagem, visando uma melhor planificação, coordenação e execução deste mesmo processo.

Registamos várias dificuldades de execução da supervisão pedagógica aos professores estagiários, pois, não há mais instrumentos com objectivo central de melhoria da qualidade da prática supervisiva, sendo portanto, objectivo primordial da supervisão, a prática pedagógica do professor e a monitorização dessa prática. Anotamos dificuldades em todo o apoio que se possa prestar ao supervisor, que seria certamente compensado pela melhoria dos resultados dos professores estagiários na sala de aula, onde cada vez mais ganhariam auto-confiança no desempenho das suas funções, e se sentir mais amparados pelos supervisores.

Na componente do desempenho do professor, está previsto que o professor estagiário deverá ser avaliado mensalmente, e a ficha de avaliação poderá ser preenchida pelos professores experientes ou supervisores das práticas pedagógicas e entregue ao sector pedagógico da escola para se inteirar do estado de desenvolvimento profissional do professor estagiário. Caso haja problemas, a direcção pedagógica, juntamente com o professor supervisionado, devem procurar encontrar novas estratégias de trabalho.

(Página deixada em branco intencionalmente)

Capítulo II- Metodologia de Investigação

(Página deixada em branco intencionalmente)

1. Introdução

Neste capítulo, pretendemos abordar a linha conceptual da metodologia de investigação utilizada durante o estudo. Envolve de forma sistemática o conjunto de métodos, a destacar que quando a abordagem, aplicou-se a metodologia qualitativa, que envolveu as três técnicas principais: a prática de entrevista; o recurso a questionário e o estudo de documentos.

De acordo com Carvalho (2009) defende que o “método científico é o processo racional que se emprega na investigação. É a linha de raciocínio adoptada no processo de pesquisa” (p.84). Foi com os métodos científicos que nos permitiram a pesquisa de informação facilitando, assim, o levantamento da bibliografia publicada como forma de assegurar o desenvolvimento trabalho de investigação, produção da fichas de investigação, selecção aleatória do grupo alvo, o contacto com as escolas para discutir sobre os objectivos do estudo que consiste em:

- Caracterizar o papel do supervisor relativamente à mudança das práticas pedagógicas dos professores do 3º ciclo de aprendizagem, pretendeu-se com objectivo, fazer o extracto das representações dos professores iniciais da carreira, sobre o papel da supervisão e o supervisor na mudança de práticas pedagógica;
- Analisar as actividades de desenvolvimento profissional dos professores do 3º ciclo de aprendizagem das duas escolas em estudo, pretendeu-se registar as representações sobre as actividades supervisivas que conduz a uma mudança das práticas do processo de aprendizagem dos professores estagiários do 3º ciclo de aprendizagem;
- Descrever actividades inerentes às mudanças das práticas pedagógicas, pretendeu-se registar as representações inerente ao apoio pedagógico do coordenador e directores aos professores estagiário;
- Identificar as dificuldades sentidas pelos professores no desenrolar das actividades profissionais na sala de aula, pretendeu-se ter representações os professores experientes, sobre o apoio profissional para os professores estagiários;
- E por propor medidas visando minimizar as dificuldades dos professores nas suas actividades profissionais, aqui registamos as representações do apoio profissional dos professores estagiários do 3º ciclo de aprendizagem em relação às práticas na sala de aula.

Consideramos que a pesquisa qualitativa se vincula na linha do pensamento do Minayo (1994, p. 17) que considera que “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”. Este pensamento conduz-nos a uma reflexão sobre a pesquisa que levámos a cabo, construindo assim aquilo que “é denominado ciclo de pesquisa, que representa um processo de trabalho em espiral que começa com um problema ou uma pergunta e termina com um produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações”(Texeira, 2003,p.190). Os ciclos de pesquisa são referenciados por Minayo (1994), compõem-se de três momentos:

- Fase exploratória da pesquisa, trabalho de campo e tratamento do material. O referido processo inicia-se com a fase exploratória da pesquisa em que são interrogados aspectos referentes ao objecto, aos pressupostos, às teorias pertinentes, à metodologia apropriada e às questões operacionais necessárias para desencadear o trabalho de campo;
- Em seguida é estabelecido o trabalho de campo, que consiste no recorte empírico da construção teórica elaborada no momento. Nesta etapa, são combinadas várias técnicas de colecta de dados, como entrevistas, observações, pesquisa documental e bibliográfica, dentre outras;
- Por fim, faz-se necessário elaborar o tratamento do material recolhido no campo, que pode ser subdividido em: ordenação, classificação e análise propriamente dita.

Nesta linha de pensamento, Carvalho (2009, p.118) salienta que “o trabalho de pesquisa de informação trata do levantamento da toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revista, publicações avulsas e imprensa escrita”. A nossa finalidade é compreender sobre a temática que constitui a nossa investigação. Nesta perspectiva, Carvalho (2009) defende que o levantamento da bibliografia tem como “finalidade colocar o investigador em contacto directo com tudo aquilo que foi escrito sobre o assunto que pretende trabalhar no processo de investigação”.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, na nossa perspectiva, esta pesquisa insere-se no estudo de caso, Gil (1991, citado por Da Silva e Menezes, 2001), realçam que a pesquisa de estudo de caso realiza-se “quando envolve o estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objectos de maneira que se permita o seu amplo e detalhado conhecimento” (p. 21).

O objecto do estudo de caso, por seu turno, é a análise profunda de uma unidade de estudo, no entender de Godoy (1995b, p.25, citado em Neves, 1996) visa o exame detalhado de um ambiente, de um sujeito ou de uma situação em particular. Tem-se tornado a modalidade preferida daqueles que procuram saber como e por que certos fenómenos acontecem ou das que se dedicam a analisar um evento sobre os quais a possibilidade de controle é reduzida ou quando os fenómenos analisados são actuais e só fazem sentido dentro de um contexto específico.

Nesta perspectiva apresentamos a ideia Campbell e Stanley, (1963) e Ibraim, (1979) citado em Gunther (2006), considera que para o estudo de caso “é concebível observar comportamentos no seu contexto natural, criar experimentos que utilizem o sujeito como seu próprio controlo, bem como realizar entrevistas, aplicar questionários ou administrar testes” (p.205).

Na versão do Mayring (2002, citado em Gunther, 2006), considera “o *estudo de caso* como o ponto de partida ou elemento essencial da pesquisa qualitativa” (p.203).

Esta investigação procura a melhor resposta de solução provável para o problema, a recolha de dados sistemáticos e a interpretação de dados, favorecem o conhecimento científico, recorrendo a procedimentos de análise de conteúdo dos dados da investigação. Berelson (1952), citado em Silva e Pinto (1986) salienta “a análise de conteúdo como uma técnica investigação que permite a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação ” (p.103). No mesmo contexto, Cartwright (1953) citado em Silva e Pinto (1986), sustenta a vertente de análise de conteúdo na “medida em que propõe a sua extensão a todo comportamento simbólico ” e por fim Krippendorff (1980, citado em Silva e Pinto, 1986) definiu análise de conteúdo como “ técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto” (p.103).

Nessa perspectiva os autores Ketele e Roegies (1993), abordam as funções do processo de recolha de informação.

“a recolha de informação pode, desde já ser definida como o processo organizado posto em prática para obter informações junto de múltiplas fontes, com o fim de passar de um nível de conhecimento para outro nível de conhecimento ou de representação de uma dada situação, no quadro de uma acção deliberada cujos objectivos foram claramente definidos e que dá garantias de validade suficientes”.

De Ketele e Roegies (1993, p.17)

Na perspectiva de pesquisa qualitativa, delimitamos o território de investigação para facilitar a recolha de dados mais consistentes e para facilitar manuseamento dos dados de investigação.

Realça-se que para a recolha de informação é necessário determinar o território de investigação, facilitando a recolha de informação, neste contexto, Neves (1996) realçou que “o desenvolvimento de um estudo de pesquisa qualitativa supõe um corte temporal-espacial de determinado fenómeno por parte do pesquisador” fortificando a ideia de que “esse corte define o campo e a dimensão em que o trabalho desenvolver-se-á, isto é, o território a ser mapeado” (p.5).

De acordo com Maanen:

“a expressão pesquisa qualitativa assume diferentes significados no campo das ciências sociais. Compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever a descodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Tem por objectivo traduzir e expressar o sentido dos fenómenos do mundo social; trata-se de reduzir a distância, entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e acção”.

Maanen (1979a, citado em Neves, 1996, p.5).

Na perspectiva de Guerra (2006), “é preciso considerar que, na denominada «investigação qualitativa», se enquadram práticas de pesquisa muito diferenciadas, fazendo apelo as diversos paradigmas de interpretação sociológica com fundamentos nem sempre expressos e de onde decorrem formas de recolha, registo e tratamento do material também elas muito diversas” (p.11).

Em outra vertente “o método qualitativo é útil e necessário para identificar e explorar os significados dos fenómenos estudados e as interacções que estabelecem, assim possibilitando estimular o desenvolvimento de novas compreensões sobre a variedade e a profundidade dos fenómenos sociais” (Bartunek, 2002, citado em Terence e Filho, 2006).

Neste capítulo, apresentamos a metodologia que se focaliza num estudo de caso de natureza qualitativa. Pois pretendemos analisar o papel da supervisão pedagógica na mudança das práticas pedagógicas do professor estagiário. Os actores pedagógicos, supervisores, professores experientes, directores e coordenador da ZIP, tornam-se actores referenciais na orientação e a relação de comunicação influenciando as práticas do professor estagiário.

Voltando à questão principal do nosso estudo de caso “o papel da supervisão pedagógica na mudança das práticas pedagógicas do professor estagiário”, tomando em conta as características dos professores estagiários, importa investigar de acordo com as perguntas de partida e com os objectivos definidos.

Esta investigação desenvolveu-se segundo uma abordagem qualitativa, porque a grande necessidade é compreender com profundidade a realidade do caso através da recolha de dados

de diversas fontes, como forma de produzir conhecimento específico. Esta abordagem é sustentada por De Ketele e Roegies (1993). Estes autores salientam que “para ir mais longe numa metodologia da recolha de informações, vemo-nos confrontados com um grande problema” (p.142).

Da Silva e Menezes (2001), referem que na pesquisa qualitativa:

“há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objectivo e a subjectividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenómenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa”.

Da Silva e Menezes (2001, p.20).

Sobre a abordagem qualitativa, Neves (1996) realça que “os métodos qualitativos trazem como contribuição no trabalho de pesquisa uma mistura de procedimentos de cunho racionais e intuitivos capazes de contribuir para melhor compreensão dos fenómenos” (idem).

Carvalho (2009) reforça que a validade e fiabilidade da investigação são inseparáveis. O autor aborda que:

“a ciência é um empreendimento preocupado exclusivamente com o conhecimento e a compreensão dos fenómenos. Os investigadores desejam e procuram conhecer e compreender as coisas. Eles querem poder dizer: se fizermos isto aqui, acontecerá aquilo ali” (Kerlinger, 1980 citado em Carvalho, 2009, p.135).

Na abordagem qualitativa, o investigador toma uma posição que não lhe permite alterar a realidade encontrada durante o percurso da sua investigação, persiste a neutralidade do investigador como forma a permitir a construção real de conhecimento, que faz análise de dados de forma indutiva.

2. Características da pesquisa qualitativa

Neves (1996) defende que “os estudos de pesquisa qualitativa diferem entre si quando ao método, à forma e aos objectivos”. Na perspectiva Godoy (1995), citado em Neves (1996, p. 5) realça que “ressalta a diversidade existente entre os trabalhos qualitativos e um conjunto de características essenciais capazes de identificar uma pesquisa desse tipo, a saber:”(p.13)

- 1) Ambiente natural como fonte directa de dados e o pesquisador como instrumento fundamental;

- 2) O carácter descritivo;
- 3) Significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador;
- 4) Enfoque indutivo.

Bardin (1977) acrescenta o propósito de que “a análise qualitativa apresenta certas características particulares. É válida, sobretudo na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento de uma variável de interferência precisa, e não em interferência gerais” (p.115).

Na mesma abordagem, Bardin (1977), acrescenta uma perspectiva que afirma que:

“a abordagem qualitativa corresponde a um procedimento mais intuitivo, mas também mais maleável e mais adaptável, a índice não, previsto, ou a evolução das hipóteses. Este tipo de análise, deve ser então utilizado nas fases de lançamento das hipóteses, que permite suprir possíveis relações entre um índice da mensagem e uma ou várias variáveis do locutor”

Bardin, (1977, p.115).

Para melhor posicionar as características da pesquisa qualitativa, recorreremos às ideias de autores (Alvesmazzotti; Gewandsznajder, 2004; Bodgan; Biklen, 1982; Denzin; Lincoln, 2005; Godoy, 1995; Hayati; Karami; Slee, 2006) citado em Terence e filho (2006) que mencionam as seguintes características da pesquisa qualitativa:

- Investigação cujo *design* (concepção, planeamento e estratégia) evolui durante o seu desenvolvimento, uma vez que as estratégias que utilizam permitem descobrir relações entre fenómenos, indutivamente, fazendo emergir novos pressupostos;
- Apresentação da descrição e análise dos dados em uma síntese narrativa;
- Busca de significados em contextos sociais e culturalmente específicos, porém com a possibilidade de generalização teórica;
- Ambiente natural como fonte de colecta de dados e pesquisador como instrumento principal desta actividade;
- Tendência a ser descritiva;
- Maior interesse pelo processo do que pelos resultados ou produtos;
- Colecta de dados por meio de entrevista, observação, investigação participativa, entre outros;
- Busca da compreensão dos fenómenos, pelo investigador, a partir da perspectiva dos participantes, e, finalmente;

- Utilização do enfoque indutivo na análise dos dados, ou seja, realização de generalizações de observações limitadas e específicas pelo pesquisador.

Nessa abordagem, apresentamos as características das abordagens qualitativas apresentadas pelos autores Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2005); Godoy (1995); Lima (2005) citado em Terence e filho (2006).

Flick, e Steinke (2000), citado em Günther (2006), apresentam quatro bases teóricas inerentes às características da pesquisa qualitativa:

- a) A realidade social é vista como construção e atribuição social de significados;
- b) A ênfase no carácter processual e na reflexão;
- c) As condições “*objectivas*” de vida tornam-se relevantes por meio de significados subjectivos;
- d) O carácter comunicativo da realidade social permite que o refazer do processo de construção das realidades sociais torne-se ponto de partida da pesquisa.

Tanaka e Melo (2001) realçam as seguintes características gerais da abordagem qualitativa:

- Busca descrever significados que são socialmente construídos, e por isso é definida como subjectiva;
- Tem características não estruturadas, é rica em contexto e enfatiza as interacções;
- Através da colecta de dados qualitativos, obtêm-se respostas a perguntas que são semi-estruturadas ou não- estruturadas;
- As técnicas de análise são indutivas, orientadas pelo processo, e os resultados não são generalizáveis.

Os autores representam os aspectos inerentes as Vantagens e Desvantagem da abordagem qualitativa no quadro 2

Quadro 2- Vantagem e Desvantagem da Abordagem Qualitativa

ASPECTO	ABORDAGEM QUALITATIVA
Vantagem	<ul style="list-style-type: none">• Permite interacção• Considera a subjectividade dos sujeitos• Permite compreender resultados individualizados• Permite compreender a dinâmica interna de programas e actividades• Permite compreender múltiplos aspectos dos programas e/ou serviços• Permite avaliar resultados difusos e não- específicos
Desvantagem	<p>Pode conduzir a uma excessiva colecta de dados</p> <ul style="list-style-type: none">• Depende de uma capacidade maior de análise por parte do avaliador• Exige maior uso do recurso tempo

Fonte: Tanaka e Melo, (2001, p.3)

2.1 Os problemas da abordagem qualitativa

Apresentamos nesses pontos da abordagem qualitativa, as ideias que contrariam o pensamento de vários autores sobre a eficiência da abordagem qualitativa na investigação educacional. Os autores realçam a ineficiência da investigação assente na metodologia de investigação qualitativa.

Nesse contexto da problemática da abordagem qualitativa, Manning (1979) citado em Neves, (1996) realça que:

“ [...] os problemas relacionados com uso da linguagem na expressão das ideias, e para o facto de que estas devem ser decodificadas para que a análise qualitativa seja feita. Argumentos são exprimidos sob a forma de texto de forma que diferenças de estilo, de contexto ou a interacção de atribuir ao signo um carácter simbólico particular podem não ser captadas pelo pesquisador. O próprio texto deve ser objecto de análise e as diferenças de relação significante-significado podem afectar os resultados da análise. Razão pelo qual devem elas próprias ser objecto de consideração”.

Manning (1979, citado em Neves, 1996 p. 5).

O autor reforça a ideia de que na abordagem qualitativa, “a tarefa de colectar e analisar os dados é extremamente trabalhosa e tradicionalmente individual. Muita energia faz-se necessária para tornar os dados sistematicamente comparáveis. Além disso, costumam ser grandes as exigências de tempo necessário para registar os dados, organizá-los, codificá-los e fazer a análise” (Manning, 1979, p.668 citado em Neves, 1996, p. 5).

Na mesma perspectiva, sobre os problemas da abordagem qualitativa, Downey e Irelando (1979, citados em Neves, (1996) reafirmam que “A colecta, a interpretação e a avaliação dos dados são problemáticos em qualquer tipo de pesquisa seja ela quantitativa ou qualitativa, de forma que a pesquisa organizacional não constitui excepção”.

As ideias expostas pelos autores sobre a investigação qualitativa levam-nos a fazer uma reflexão sobre a eficiência na investigação quantitativa.

De acordo com Pope e Mays (1995, p. 42 citado em Neves, 1996, p. 2) “os métodos qualitativos e quantitativos não se excluem. Embora difiram quando à forma e à ênfase, os métodos qualitativos trazem como contribuição ao trabalho de pesquisa uma mistura de procedimentos de cunho racional e intuitivo capaz de contribuir para melhor compreensão dos fenómenos [...]”.

2.2. Técnicas de colecta de dados

De acordo com Marconi e Lakatos (2003) “técnica é um conjunto de preceitos ou processos de que se serve uma ciência ou arte; é a habilidade para usar esses preceitos ou normas, a parte prática. Toda ciência utiliza inúmeras técnicas na obtenção de seus propósitos (p.174) ”.

De forma a facilitar a recolha de dados, vimos a necessidade de usarmos o questionário para os professores estagiários, professores experientes, supervisores pedagógicos e directores das escolas.

De acordo com De Ketele e Roegiers (1993) na perspectiva da recolha de informações “(...) é necessário elaborar uma estratégia de recolha de informações, estratégias que, por sua vez, exige o recurso a métodos de recolha de informações” (p.18).

Os mesmos autores avançam com quatro métodos principais.

- A prática de entrevistas;
- O recurso a questionários;

-O estudo de documentos.

Nesse trabalho, importa-nos abordar sobre as três técnicas de pesquisa, exceptuando a técnica de observação por não ser aplicado durante a investigação. Portanto, recorremos em primeiro lugar ao conceito que sustenta a utilização do questionário. Segundo questionário. Segundo Gil (1999, citado em Chaer, Diniz e Ribeiro, 2011, 260), o questionário é a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objectivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. De acordo com Marconi e Lakatos:

“ Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo.”

Marconi e Lakatos, (2003, p. 201).

Segundo De Ketele e Roegiers (1993), “entenderemos o termo inquérito no sentido de um estudo de um tema preciso junto de uma população, cuja amostra se determina a fim de precisar certos parâmetros ” (p.35).

Portanto, de acordo com De Ketele e Roegiers (1993), para o bom uso de inquérito por questionário, existem três aspectos essenciais, sendo:

- a) A presença e a pertinência de objectivos e de hipóteses prévias;
- b) A validade das perguntas feitas;
- c) A fiabilidade dos resultados recolhidos.

De acordo com Da Silva e Menezes (2001), um questionário “é uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante. O questionário deve ser objectivo, limitado em extensão e estar acompanhado de instruções, as instruções devem esclarecer o propósito de sua aplicação, ressaltar a importância da colaboração do informante e facilitar o preenchimento ” (p.33). Lakatos e Marconi (2003), advertem que “junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do recebedor, no sentido de que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável” (p.201) e Sellitz (1965 citado em Lakatos e Marconi, 2003), refere os factores que incrementam o retorno dos questionários: “o patrocinador, a forma atraente, a extensão, o tipo de carta que o

acompanha, solicitando colaboração; as facilidades para seu preenchimento e sua devolução pelo correio; motivos apresentados para a resposta e tipo de classe de pessoas a quem é enviado o questionário” (p. 201).

De forma mais sintética, Da Silva e Menezes (2001), abordam que os questionários podem ser:

- Abertas: “Qual é a sua opinião?”;
- Fechadas: duas escolhas: sim ou não;
- De múltiplas escolhas: fechadas com uma série de respostas possíveis.

Nessa perspectiva, Da Silva e Menezes (2001) apresentaram as recomendações na construção de questionários abordadas por Pessoa (1998) entre elas destacam-se:

- O questionário deverá ser construído em blocos temáticos, obedecendo a uma ordem lógica na elaboração das perguntas;
- A redação das perguntas deverá ser feita em linguagem compreensível ao informante. A linguagem deverá ser acessível ao entendimento da média da população estudada. A formulação das perguntas deverá evitar a possibilidade de interpretação dúbia, sugerir ou induzir a resposta;
- Cada pergunta deverá focar apenas uma questão para ser analisada pelo informante;
- O questionário deverá conter apenas as perguntas relacionadas aos objectivos da pesquisa. Devem ser evitadas perguntas que, de antemão, já se sabe que não serão respondidas com honestidade.

Na mesma perspectiva dos autores Da Silva e Menezes (2001), na vertente classificatória dos questionários, os autores Lakatos e Marconi (2003, p.204) reafirma que o questionário se classifica em seguintes linhas de pensamentos:

- a) Perguntas abertas. Também chamadas livres ou não limitadas, são as que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões. Possibilita investigações mais profundas e precisas; entretanto, apresenta alguns inconvenientes: dificulta a resposta ao próprio informante, que deverá redigi-la, o processo de tabulação, o tratamento estatístico e a interpretação. A análise é difícil, complexa, cansativa e demorada.
- b) Perguntas fechadas ou dicotômicas. Também denominadas limitadas ou de alternativas fixas, são aquelas que o informante escolhe sua resposta entre duas opções: *sim* e *não*.

Este tipo de pergunta, embora restrinja a liberdade das respostas, facilita o trabalho do pesquisador e também a tabulação: as respostas são mais objectivas.

- c) Perguntas de múltipla escolha. São perguntas fechadas, mas que apresentam uma série de possíveis respostas, abrangendo várias facetas do mesmo assunto.

Durante o processo de recolha de informações, privilegiámos os factos relacionados com as vantagens e desvantagem da utilização do questionário como forma de assegurar a execução do trabalho com dignidade, os dois factos mereceram uma análise profunda durante a pré-preparação de investigação. O questionário tem uma série de vantagens que condicionam o sucesso da investigação e também transporta consigo alguns vícios que podem conduzir ao insucesso da pesquisa.

Vantagens do questionário:

Como para qualquer tipo de técnica de investigação, devemos realçar as vantagens e desvantagem da técnica de pesquisa de questionário. De acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 201).

- a) Economiza tempo e viagens e obtém grande número de dados;
- b) Atinge um maior número de pessoas simultaneamente;
- c) Abrange uma área geográfica mais ampla,
- d) Economiza pessoal, tanto em treinamento quanto em trabalho de campo;
- e) Obtém respostas mais rápidas e mais precisas;
- f) Há maior liberdade nas respostas, devido ao anonimato;
- g) Há mais segurança, pelo facto das respostas não serem identificadas;
- h) Há menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador;
- i) Há mais tempo para responder e em hora mais favorável;
- j) Há mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento;
- I) Obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis.

Desvantagens do questionário:

- a) Percentagem pequena dos questionários que voltam;
- b) Grande número de perguntas sem respostas;
- c) Não pode ser aplicado a pessoas analfabetas;
- d) Impossibilidade de ajudar o informante em questões mal compreendidas;
- e) A dificuldade de compreensão, por parte dos informantes, leva a uma uniformidade aparente;
- f) Na leitura de todas as perguntas, antes de respondê-las, pode uma questão influenciar a outra;
- g) A devolução tardia prejudica o calendário ou sua utilização;
- h) O desconhecimento das circunstâncias em que foram preenchidos torna difícil o controle e a verificação;
- i) Nem sempre é o escolhido quem responde ao questionário, invalidando, portanto, as questões;
- j) Exige um universo mais homogêneo;

Sobre o uso do questionário, o autor Ghiglione (1987, p.127, citado em De Ketele e Roegiers 1993, p.36), defende que “para construir um questionário, é necessário, evidentemente, saber de maneira precisa o que se procura, assegurar-se que as perguntas têm um sentido, que todos os aspectos da questão foram abordados...” (p.36).

Na investigação, aplicou-se também a técnica de entrevista para dar suporte as questões complementares do estudo com 18 (dezoito) participantes do grupo alvo. De acordo com Lakatos e Marconi (2003),

“ a entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social ”(p. 195).

Na perspectiva de Gomes e tal (2016), salientam que “A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações sobre determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional.” (p. 314).

Silva e Menezes (2001, p.33) abordam que a entrevista «é a obtenção de informações de um entrevistado, sobre determinado assunto ou problema».

A entrevista pode ser:

a) Padronizada ou estruturada: tem um roteiro previamente estabelecido.—Este tipo de entrevista “é aquela em que o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido; as perguntas feitas ao indivíduo são predeterminadas. Ela se realiza de acordo com um formulário elaborado e é efectuada de preferência com pessoas seleccionadas de acordo com um plano” (p.197).

O autor Lodi, (1974, citado por Lakatos e Marconi 2003, p.197), indica as acções que levam à padronização da entrevista: “é obter, dos entrevistados, respostas às mesmas perguntas, permitindo que todas elas sejam comparadas com o mesmo conjunto de perguntas, e que as diferenças devem reflectir diferenças entre os respondentes e não diferenças nas perguntas”

b) Despadronizada ou não-estruturada: não existe rigidez de roteiro. Podem-se explorar mais amplamente algumas questões.

Lakatos e Marconi (2003) defendem que na entrevista despadronizada ou não-estruturada “o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direcção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão. Em geral, as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal” (p.197).

Na entrevista não-estruturada, encontramos três modalidades apresentados do autor Ander-Egg (1978 citado por Lakatos e Marconi, 2003, 195), sendo:

- Entrevista focalizada. Há um roteiro de tópicos relativos ao problema que se vai estudar e o entrevistador tem liberdade de fazer as perguntas que quiser: sonda razões e motivos, dá esclarecimentos, não obedecendo, a rigor, a uma estrutura formal. Para isso, são necessária habilidade e perspicácia por parte do entrevistador. Em geral, é utilizada em estudos de situações de mudança de conduta.
- Entrevista clínica. Trata-se de estudar os motivos, os sentimentos, a conduta das pessoas. Para esse tipo de entrevista pode ser organizada uma série de perguntas específicas.

- Não dirigida. Há liberdade total por parte do entrevistado, que poderá expressar suas opiniões e sentimentos. A função do entrevistador é de incentivo, levando o informante a falar sobre determinado assunto, sem, entretanto, forçá-lo a responder.

Por fim, Lakatos e Marconi (2003) apresentam o terceiro tipo de entrevista Painei. Consiste na repetição de perguntas, de tempo em tempo, às mesmas pessoas, a fim de estudar a evolução das opiniões em períodos curtos. As perguntas devem ser formuladas de maneira diversa, para que o entrevistado não distorça as respostas com essas repetições.

Na perspectiva de Boni e Quaresma (2005), sobre a entrevista semi-estruturada, salientam que:

“as **entrevistas semi-estruturadas** combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele” (p.75)

Foi atendendo a estas abordagens que adotamos a entrevista do tipo semi-estruturada, metodologia que utilizamos durante a recolha de informações aos grupos dos Professores Estagiários, dos Professores Experientes, dos Supervisores, do Coordenador dos Directores das escolas e dos Directores adjuntos pedagógicos. Portanto, levamos a cabo a entrevista semi-estruturada, porque ela permite uma cobertura sobre vários assuntos, cria maior relação entre entrevistador e o entrevistado, favorece as respostas espontâneas e possibilita uma maior interação, abertura e aproximação entre o entrevistador e o entrevistado. Portanto a entrevista semi-estruturada permite trazer à investigação os aspectos afectivos e valorativos dos informantes.

A outra questão que nos levou a utilizar entrevista semi-estruturada relaciona-se com a facilidade quando se pretende delimitar o volume das informações, culminando com o direccionamento para o tema de modo que os objectivos sejam almejados

3. A análise documental

Para o aprofundamento da investigação, procedemos ao estudo de documentos normativos que regulam o processo de supervisão pedagógica, processo de progressão e mudança da carreira profissional, a deontologia profissional dos estagiários, supervisores e coordenador das ZIP.

Os documentos normativos analisados apresentam uma diversidade de informações a analisar. De Ketele e Roegiers (1993) defendem que “um estudo de documentos poderá assumir formas muito diversas. Dependerá sobretudo”:

- Da natureza dos documentos a analisar;
- Da quantidade de documentos a analisar;
- Do objecto e da finalidade da investigação.

3.1 A natureza dos documentos

Nessa abordagem, a natureza dos documentos, De Ketele e Roegiers (1993, p.37),“ evidenciam que, a natureza dos documentos pode ser extraordinariamente multifacetada, nessa perspectiva `emitiram um certo número de critérios que podem diferenciar os documentos (...)”;

- Escritos (inclusive desenhos, esquemas, fotografia, textos...) ou não (documentos sonoros, documentos vídeo, quaisquer programas ou documentos informatizados, em vídeo-disco, em discos compactos interactivos etc.). Será necessário, pois considerar o conjunto dos documentos escritos e audiovisuais;
- Publicados (livros, revistas científicas, imprensa, repertórios diversos, dicionários, roteiros turísticos [...]) ou de uso específico (correio, regulamentos, organigramas, quadros, manuais técnicos, notas explicativas, modos de utilização, documentos de formação [...]).
- Oficiais (textos de leis, programas de ensino, especificações técnicas, normais...) ou não (a maior parte dos documentos);
- Fechados (a maior parte dos documentos) ou abertos, isto é, que devem estar ao serviço das recolhas de dados (formulários, questionários, grelhas de avaliação, caderno de exercícios...);

- Científico (balanços de investigações experimentais validadas), didáctica (sílabo, manuais, documentos de referência), de vulgarização, culturais, de recreio, etc.
- De utilização limitada no tempo (boletim meteorológico, horário de caminhos de ferro, boletim de voto...) ou em princípio permanente (obra de arte, obra científica de referência ...)
- Fonte individual (carta...) ou colectiva (acta de reunião, manifesto).
- etc.

3.2 Da Entrevista Utilizada: Semi- Estruturada

Com esta técnica que obtivemos as informações com seriedade e rigor, reforçada através da preparação prévia à aplicação dos instrumentos de pesquisa, facultando assim o maior domínio dos impactos que os instrumentos podem criar. Reconhecemos que o processo de recolha de informação é complexo e necessitou de uma análise prévia que nos permitiu que fossem logrados os objectivos da investigação. Esta preparação visava alinhar as questões com os objectivos da investigação, assim como defendem os autores Lakatos e Marconi (2003), ao afirmaram que «a preparação da entrevista é uma etapa importante da pesquisa: requer tempo (o Pesquisador deve ter uma ideia clara da informação de que necessita) e exige algumas medidas (p.199)». Assim atendemos às seguintes condições prévias:

- a) Planeamento da entrevista: deve ter em vista o objectivo a ser alcançado;
- b) Conhecimento prévio do entrevistado: objectiva conhecer o grau de familiaridade dele com o assunto;
- c) Oportunidade da entrevista: marcar com antecedência a hora e o local, para assegurar-se de que será recebido;
- d) Condições favoráveis: garantir ao entrevistado o segredo de suas confidências e de sua identidade;
- e) Contacto com líderes: espera-se obter maior entrosamento com o entrevistado e maior variabilidade de informações;
- f) Conhecimento prévio do campo: evita desencontros e perda de tempo;
- g) Preparação específica: organizar roteiro ou formulário com as questões importantes;

Durante o processo de preparação da investigação, é necessário que o investigador faça uma análise serena sobre a verificação e validação do processo de recolha de informações, é necessário que antes de abordar o tratamento de informação o investigador verifique se os instrumentos de recolha de informações podem trazer informações necessárias e suficientes e se abordarão a realidade. É este o papel da validação da recolha de informações, pois esta deve garantir a constituição de uma base de dados sólidas, antes de tratar estes dados.

Na perspectiva de De Ketele e Roegiers, (1993, p. 220), “a validação da recolha de informações é o processo pelo qual o investigador ou o avaliador se assegura que aquilo que quer recolher como informações, as informações que recolhe realmente e o modo como as recolhe servem adequadamente o objectivo da investigação (validação ou pesquisa) ”.

No nosso entender é necessário a verificação da pertinência das informações que se recolhe para garantir uma concordância entre o tipo de informação recolhido e os objectivos da investigação. Esta abordagem `alia conhecimento teórico e científico, reflexão lógica e experiência, por um lado, e revela-se muito diferente consoante os objectivos de investigação ´ (De Ketele e Roegiers, 1993, p. 222). Deve-se também verificar a fiabilidade dos procedimentos da recolha da informação pois, de acordo com os autores De Ketele e Roegiers (1993, p.224), “trata-se sobretudo de examinar se poderíamos reproduzir os procedimentos com todas as garantias de podermos considerar as novas informações recolhidas como equivalentes às precedentes”.

Durante o processo de recolha de informação, adotámos os princípios de verificação da pertinência, validade e fiabilidade das informações. A adoção desses princípios de verificação decorre desde a produção dos utensílios de recolha de informação.

A validação permite que o investigador tome a decisão de validar o utensílio antes da sua utilização na investigação. Assim referimos a validação segundo os autores (De Ketele e Roegiers, 1993):

- 1) Validação a priori, está centrada no utensílio de recolha de informações. Por outras palavras, a validação de recolha de informações é sobretudo uma validação do utensílio de recolha de informações e da sua utilização;
- 2) Quando o dispositivo de investigação não se baseia num utensílio preciso que deva ser validado a priori, é necessário recorrer a uma validação a posteriori da recolha das

informações. A recolha de informação faz-se, pois, de maneira aberta. Essa validação está centrada na própria informação resultante da recolha de informações.

Nessa perspectiva, o nosso estudo envolveu cerca 32 elementos da população alvo. Optámos por uma amostra de vinte e sete (27) profissionais da educação, distribuída do seguinte modo: onze (11) professores estagiários, quatro (4) supervisores pedagógicos, seis (6) professores experientes, dois (2) Directores, três (3) Directores Adjunto Pedagógicas e um (1) coordenador da ZIP.

Os dados foram colectados rigorosamente através de questionário e entrevista de acordo com a amostra. Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, realizámos um estudo de caso pois realizámos um estudo profundo e exaustivo, permitindo, assim, detalhe de conhecimento sobre objecto em estudo.

O estudo apresenta uma abordagem qualitativa e, quanto aos objectivos do estudo que analisámos, é uma pesquisa exploratória, com vista a proporcionar maior familiaridade com o problema, realizámos um levantamento bibliográfico, bem como entrevistas e questionários.

Os dados desse estudo foram tabulados e analisados, quando à sua apresentação através dos quadros, tabelas e gráficos. As respostas abertas foram sujeitas à técnica de análise de conteúdo.

(Página deixada em branco intencionalmente)

CAPÍTULO III- DADOS DA INVESTIGAÇÃO

(Página deixada em branco intencionalmente)

1. Introdução

Neste capítulo, caracterizamos as duas escolas em estudo, referimo-nos à selecção da amostra da população em estudo, bem como à situação profissional dos grupos de professores, directores e directores adjunto pedagógicos. Identificamos os níveis de formação profissional dos inquiridos e a faixa etária dos professores experientes e dos professores estagiários.

A revisão dos documentos, nomeadamente, o Plano de Desenvolvimento Anual e o relatório anual das actividades escolares, das duas escolas estudadas, o Estatuto Geral de Funcionários e Agentes do Estado e a Lei Orgânica do Ministério de Educação e Cultura, permitiu-nos compreender os processos da execução das actividades pedagógicas, os procedimentos de mudanças de carreira e promoções na carreira docente, os deveres e obrigações dos funcionários.

O Decreto 54/2009, conjugado com alínea nº 2 e 3 do Estatuto Geral dos Funcionários e Agentes do Estado, privilegiou, de forma clara, a reflexão profunda dos critérios usados na promoção da carreira dos professores. Neste capítulo, analisamos, particularmente, os aspectos inerentes à Supervisão Pedagógica nas duas escolas, tomando em conta o que está previsto na lei Orgânica de Ministério da Educação (MINED) Apresentamos os testemunhos de Professores Experientes, de Supervisores Pedagógicos, de Directores e de Directores Adjuntos Pedagógicos.

As informações recolhidas representam as manifestações dos grupos inerentes ao papel da supervisão pedagógica no desenvolvimento da prática docente. As amostras foram analisadas de forma criteriosa e cuidadosa.

Atendendo à complexidade do tema em estudo, aplicámos um questionário (em anexo na página 135) com perguntas abertas e fechadas. Neste inquérito, envolvemos 27 (vinte sete) intervenientes, representados pelos 11 (onze) professores estagiários, 4 (quatro) supervisores, 1 (um) coordenador da ZIP, 2 (dois) directores das escolas, 3 directores adjunto pedagógicos e 6 professores experientes. A análise dos dados gerou 9 (nove) grelhas de respostas e 2 (dois) gráficos das representações dos intervenientes que permitiram a comparação e cruzamento das respostas.

Na entrevista (em anexo) que levado a cabo, trabalhamos com 18 (dezoito) intervenientes que foram seleccionados por razões morosidade ou por incumprimento do tempo no

preenchimento das fichas de inquérito, usámos um guião de entrevista semi-estruturada, onde introduzimos as questões mais rubras sobre o papel da supervisão pedagógica para as mudanças das práticas pedagógicas do professor estagiário.

O primeiro instrumento aplicado foi o questionário com perguntas abertas e fechadas, onde registámos as representações dos 27 (vinte sete) intervenientes do estudo. Relativamente à entrevista ela permitiu-nos dar a liberdade de resposta aos Professores estagiários, Professores experientes, Supervisores pedagógicos, Coordenador da ZIP, Directores da Escolas e respectivos Adjuntos ao responder às nossas solicitações. Este instrumento foi eficiente para esclarecer as dúvidas sobre as questões representadas na grelha 14, gráfico 2 e gráfico 4 do estudo, permitindo a comparação das respostas do grupo alvo.

2. Analise Documental

Foi com base do PDA (Plano de Desenvolvimento Anual) que conseguimos perceber sobre a população, o meio socioeconómico e as suas características. Com a análise deste documento, lográmos alcançar o objectivo da abrangência do estudo sobre a situação das escolas em estudo. Esta acção é defendida por Bardin (1977), que salienta que “o objectivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenagem” (p.46).

2.1 Abrangência do Projecto -População, selecção e características

De acordo com Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE, 1987) “população é um conjunto das pessoas que vivem num lugar, sem distinção de sexo, raça ou cor de pele, tribo ou etnia, língua ou religião” (p.37).

Portanto, tomando como referência das duas escolas em estudo, procurámos aceder às opiniões dos professores, tendo seleccionado onze professores estagiários, praticantes da função de docência com um a quatro anos de profissão docente, em regime contratual e que estão no processo de acompanhamento profissional por parte de vários supervisores internos e externos. Seleccionamos também, do conjunto de professores experientes e do quadro da escola, um total de seis professores que tinham cinco ou mais anos de serviço e que beneficiaram de uma promoção na carreira docente por terem alcançado um bom desempenho durante o tempo de estágio, tendo também a experiência profissional requerida para a progressão na carreira.

Neste conjunto, envolvemos quatro (4) Supervisores Pedagógicos, dois Directores das Escolas, três (3) Directores Adjunto Pedagógicos, e um (1) coordenador da ZIP. Esses fazem parte de um conjunto de professores, gestores, coordenadores e supervisores pedagógicos com mais de 22 anos de experiência. Este aspecto, em conjunto com a longa formação inerente ao processo de supervisão pedagógica que permite o apoio pedagógico para o melhoramento do desempenho do professor estagiário e é factor primordial para a progressão na carreira docente e para a admissão para o quadro do estado.

Todos estes professores exercem a função de coordenadores internos, orientando a prática de professores estagiários dentro dos ciclos de aprendizagem. Dos seis (6) professores experientes, quatro (4) são coordenadores de ciclo de aprendizagem, exercendo a função supervisionamento das actividades nos ciclos de aprendizagem e participam neste estudo através das suas experiências de supervisão nos ciclos de aprendizagem. Os dados citados são referenciados no quadro 3.

2.2 Caracterização dos participantes no estudo que versa sobre o papel da supervisão pedagógica.

Quadro 3- Caracterização dos participantes no estudo

N.º total dos entrevistados	Género	Faixa etária	N.º de anos de profissão	Situação profissional
N.º total de professores experientes entrevistados	Género	Faixa etária	N.º de anos de profissão	Quadro
6	Masculino (4) Feminino (2)	≤ 30 Anos de idade (3) ≥ 30 Anos de idade (7)	≤ 8 Anos de serviço docente (5) ≥ 8 Anos de serviço docente (1)	Quadro
N.º total de supervisores entrevistados	Género	Faixa etária	N.º de anos de profissão	Quadro
4	Masculino (3) Feminino (1)	≤ 34 Anos de idade (3) ≥ 34 Anos de idade (1)	≤ 10 Anos como supervisor pedagógico (4)	Quadro
N.º total de Directores das escolas entrevistados	Género	Faixa etária	N.º de anos de profissão	Situação de contrato profissional

2	Masculino (1) Feminino (1)	≤ 45 Anos de idade (2)	≤ 25 Anos (1) ≥ 20 Anos (1)	Quadro
N.º total de directores adjuntos entrevistados	Género	Faixa etária	N.º de anos de profissão	Situação de contrato profissional
3	Masculino (3) Feminino (0)	≤ 35 Anos de idade (2) ≥ 30 Anos de idade (1)	≤ 10 Anos.	Quadro
N.º total de Coordernadores Entrevistados	Género	Faixa etária	N.º de anos de profissão	Situação de contrato profissional
1	Masculino (1)	≤ 58 Anos de idade (1)	≤ 33 Anos (1)	Quadro
N.º total de professores estagiários	Género	Faixa etária	N.º de anos de profissão	Situação de contrato profissional
11	Masculino (7) Feminino (4)	≤ 25 Anos de idade (10)	≥ 4 Anos (1)	Contratado

O quadro representa a caracterização de grupos de professores estagiários e experientes, directores e directores adjuntos pedagógicos, supervisores pedagógicos e coordenador da ZIP. No grupo de estudo temos a representação de **11** professores estagiários, **6** professores experientes, **4** supervisores pedagógicos e **2** directores da escola e **3** directores adjunto pedagógicos e **1** coordenador da ZIP.

Professores experientes: número total de professores experientes é de seis (**6**) professores, Quatro (**4**) professores no género masculino, dois (**2**) do género feminino, tendo, três (**3**) professores mais de trinta (**30**) anos idade e três (**3**) menos de trinta (**30**) anos de idade, todos têm oito (**8**) anos ou mais anos de serviço. Todos se encontram na situação de quatro do estado.

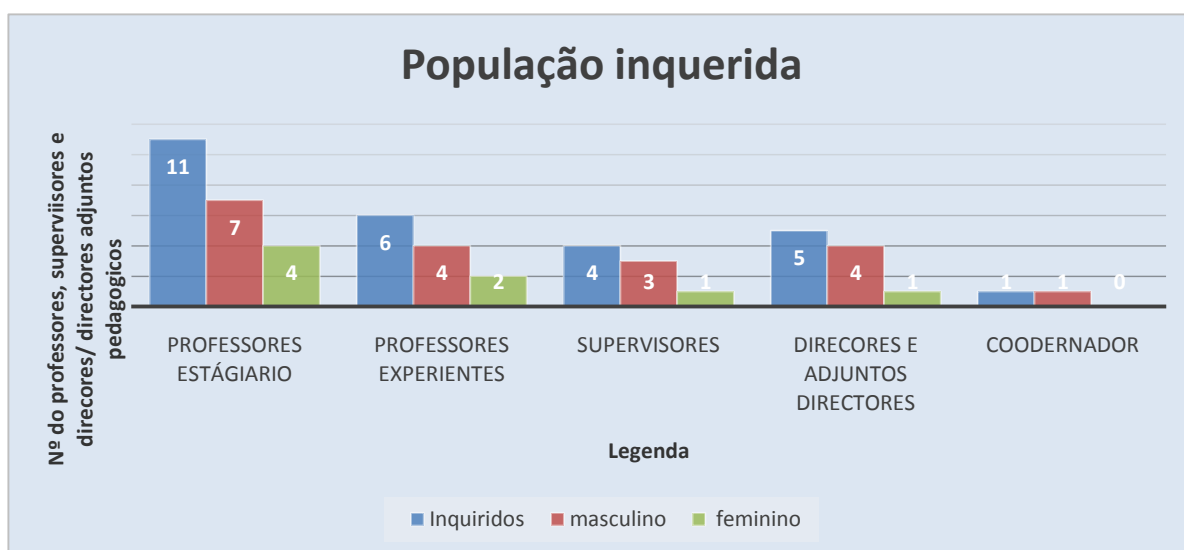
Supervisores pedagógicos, todos são quatro do estado (4), sendo 3 do género masculino e 1 de género feminino. Quanto à faixa etária, 3 professores têm 34 anos ou mais anos de idade e 1 tem menos de 34 anos de idade, todos têm acima de 10 anos de serviço, todos são funcionários do estado.

Directores: representado por um (1) de género masculino e um (1) de género feminino, todos têm mais de quarenta cinco (45) anos de idade, vinte anos à vinte e cinco (20-25) ou mais anos de serviço e são funcionários do estado.

Director adjunto Pedagógico: 3 de género masculino, dois (2) Directores Adjunto Pedagógicos têm trinta cinco (35) anos de idade e um (1) tem menos de trinta (30) anos de idade, todos têm mais de dez (10) anos de serviço e estão enquadrados no aparelho do estado.

Características do grupo de professores estagiários: é representado por sete (7) professores do género masculino e quatro (4) do género feminino, relativamente à faixa etária, dez (10) professores têm, pelo menos vinte cinco (25) anos de idade, um (1) menos de vinte cinco (25) anos, todos têm pelo menos quatro (4) anos de serviço em situação de contrato. Coordenador de ZIP, um (1) de género masculino, com cinquenta e oito (58) anos de idade, tem trinta e três (33) anos de serviços e está enquadrado no aparelho do estado.

Gráfico 1- População inquirida



Este gráfico¹ representa os grupos dos inquiridos, sendo que o primeiro grupo representa o grupo dos professores estagiários divididos segundo o género, sendo um total de onze professores estagiários, sete de género masculino e quatro do género feminino, o segundo grupo, pertence ao grupo de seis professores experientes, quatro professores do género masculino e dois de género feminino, o terceiro grupo é de supervisores pedagógicos, sendo quatro do género masculino e um de género feminino, o quarto grupo representa o conjunto de Directores e Adjuntos dos Directores, sendo assim um total de cinco, quatro de género masculino e um de género feminino, e por ultimo temos o coordenador da ZIP (Zona de Influência Pedagógica).

2.3 Caracterização dos docentes e do meio

Suportamo-nos nos relatórios anuais (RA) e no PDA existentes nas escolas para caracterizar o pessoal docente e o meio da escola. Nas duas, o número total de pessoal docente é 15 na escola **X** e 17 na escola **Y**, perfazendo, assim, um total de 32 professores nas duas escolas analisadas. Não há divisão equitativa em relação ao género, visto que, nas duas escolas encontramos no género feminino 9 no género masculino 23 representado no quadro 4.

Quadro 4- Caracterização dos docentes

Número total dos professores 32	
Feminino	Masculino
9	23

(Fonte: PDAs e RAs)

2.4 Situação Profissional dos professores da escola em estudo

No tocante à Situação Profissional dos professores das escolas em estudo, registámos 32 professores, sendo que doze professores são funcionários do estado (Quadro 4), correspondendo a 37,5%, e vinte professores são agentes do estado (contratados), o que corresponde a 62.5% dos professores efectivos.

Quadro 5- Situação Profissional dos professores

Situação Profissional dos professores das escolas em estudo	
Quadro	Contratado
12	20

(Fonte: PDA)

Fazendo uma análise do quadro 5, registámos que nas escolas X e Y predominam os professores contratados em relação aos professores do quadro.

Quadro 6- Proveniência dos professores das escolas X e Y em estudo

Proveniência dos professores das escolas X e Y em estudo	
Lamego	Fora de Lamego
09	23

(Fonte: PDA, 2014)

O quadro 6 mostra que dos 32 professores que desempenham as suas funções nas Escola X e Y, 9 Professores são residentes na Localidade Administrativa de Lamego, pelo que não necessitam de percorrer longas distâncias entre a casa e a escola. 23 Professores não residem na Localidade Administrativa de Lamego, 12 professores residem na vila autárquica de Nhamatanda, e outros 11 professores residem em Localidades Administrativas do Distrito de Nhamatanda, percorrendo longas distância, entre 13 a 15 km entre a sua casa e a escola.

Quadro 7- Situação de formação profissional

Formação Profissional de professores estagiários. Total = (11)			
Básico	Médio	Bacharel	Licenciado
5	6	0	0
Formação Profissional de professores experientes. Total= (6)			
Básico	Médio	Bacharel	Licenciado
1	4	0	1
Formação Profissional de professores Supervisores. Total= 4			
Básico	Médio	Bacharel	Licenciado
0	0	0	4
Formação Profissional de directores e directores adjuntos pedagógicos. Total = 5			
0	4	0	1

No quadro 7, referente à situação de formação profissional dos professores estagiários, dos professores experientes, dos supervisores, dos directores e dos directores adjuntos pedagógicos, registamos quatro (4) tipos de carreiras de docência, sendo: Formação

profissional básica, que corresponde à carreira de **DN4** (Docente do nível básico); **DN3** (Docente do nível médio); a formação profissional superior do nível Bacharelato, que corresponde a carreira profissional de docência de **DN2** e, por último, encontra a carreira profissional de **DN1** (Docente Licenciado).

2.5 Caracterização do meio socio-económico da escola em estudo.

São duas escolas pertencentes à Localidade de Lamego, servindo alunos de diversas zonas e com diversidade socioeconómica, mas servindo sobretudo uma população com uma situação bastante precária e maioritariamente reassentada devido a factores naturais que assolam as suas zonas de origem, assim dando origem a uma diversidade linguística e a modos de vida também bastante diferentes.

As escolas iniciaram-se como as construções de material local, precários, no ano 2000, na sequência de uma catástrofe natural, provocadas pelas chuvas abundantes. Em 2004, iniciam-se as construções através de material convencional num número limitado de salas de aulas, havendo um número não especificado de alunos nas salas de aula não convencionais (nas palhotas de capim).

Em relação à situação económica, a população encontra-se mergulhada numa situação péssima, visto que há falta de serviços básicos, o que leva a população a recorrer à sede da localidade que dista à 7 km distância. A falta de emprego é um dos factores que condiciona a movimentação de população duma zona para outra, a procura de terras férteis para prática de agricultura de subsistência familiar.

2.6 Análise dos questionários e entrevista.

O aprofundamento dos inquéritos, no que respeita às perguntas abertas do questionário e às respostas nas entrevistas conduziu-nos a uma análise profunda que e gráficos representamos em tabelas, onde definimos a Dimensão, Categoria e Subcategoria, representadas nos quadros subsequente.

No quadro 8, definimos a Dimensão 1- representações sobre Supervisão, as Categorias 1.1. Conceito de supervisão; Categoria 1.2. Relação profissional nas práticas pedagógicas e a Categoria 1.3. Desenvolvimento profissional.

Quadro 8- Dimensão 1- Categorias e subcategorias

Dimensão 1	Categorias e Subcategorias
Representações sobre supervisão	1.1.Conceito de supervisão 1.2 Perfil do supervisor 1.3.Funções do supervisor

Dimensão.1. As representações sobre supervisão dos professores estagiários, experientes, supervisores, coordenador da ZIP e directores das escolas envolvidas na pesquisa.

Categoria 1.1. Conceito de supervisão.

Com esta categoria1, conforme os dados representados no quadro 9, pretendemos analisar os questionamentos e as representações que os professores estagiários, experientes, coordenador da ZIP, Directores e supervisores têm inerentes ao conceito de supervisão no contexto pedagógico.

Quadro 9 - Representações, Categoria 1.1. Conceito de supervisão

Dimensão.1. Representações sobre supervisão		
Categoria 1.1. Conceito de supervisão		
Supervisores	Significado para professor estagiário	Autores
A supervisão é um processo que contribui para orientar as dificuldades encontradas na escola (S1) . É um processo de reflexão e de verificação das dificuldades do dia-a-dia dos professores ou das escolas. (S2) . É um processo que visa a melhorar o de mediação da	Supervisão é aquela que consiste em ver e corrigir o trabalho pedagógico, como: plano anual, mensal, trimestral quinzenal e diário (E 4) . Supervisão é orientar os trabalhos do professor, é controlar, orientar, supervisionar os trabalhos dos professores estagiários	Supervisão é “um processo pelo qual uma pessoa possuidora de conhecimento e experiencia assume a responsabilidades de fazer com que outras pessoas que possuem menos recursos executem determinado trabalho” (De Andrade, 1976 citado em Silva, 2010.p. 3) Na perspectiva abordada por

<p>aula, usando correctamente as funções didácticas do ensino (S3).</p> <p>Supervisão é um processo de reflexão sobre a condução do processo de ensino-aprendizagem, descobrindo os pontos fracos e fortes dos professores e da escola. (S4).</p>	<p>para o seu desenvolvimento. (E1)</p> <p>Por mim, a supervisão pedagógica é orientar as actividades pedagógicas, de modo a garantir uma melhor funcionalidade (E7).</p> <p>Supervisão é uma apreciação das actividades escolar, é o acompanhamento das tarefas que são realizadas numa escola.</p> <p>A supervisão processo que consiste em vigiar o funcionamento do PEA nas escolas ou nas instituições educativas, acompanha e apoia todo processo de implementação da educação. (E2).</p> <p>Supervisão pedagógica é um trabalho em que o supervisor realiza no sentido de melhorar aspectos negativos verificados no sector de ensino e aprendizagem (E3).</p> <p>Supervisão pedagógica é controlar as actividades do</p>	<p>Vieira (1993, citado em Alarcão, 1996), a supervisão “ é uma actuação de monitorização do sistema da prática pedagógica, sobretudo através de procedimento de reflexão e experimentação”.</p> <p>Alarcão e Tavares (1987, citado em Alarcão, 1996) supervisão é “o processo em que um professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”.</p>
---	--	--

professor e depois apoiar
em algumas ideias de
superação dentro do
processo de ensino e
aprendizagem (E10).

Neste quadro 9, não foram questionados grupos de professores experientes, visto que não fazem parte dos profissionais com permissão de orientar uma supervisão pedagógica. Com a questão mencionada, percebermos como os supervisores e professores estagiários entendem o conceito da supervisão. Na conjugação do conceito supervisão registamos divergência do conceito na análise dos supervisores mas, há persistência de forma repetitiva do uso do termo “ Reflexão” (S2 e S4). Notamos que o conceito para este grupo associa-se os termos de “orientar” (S1) e “melhorar” (S3).

Na análise das respostas do grupo representativo dos professores estagiários, registamos divergência do conceito por parte dos professores estagiários, com tenacidade de forma consistente do uso do termo “orientar” com representações de (E1 e E7), sendo que o conceito para este grupo, alia-se aos termos “Corrigir” (E4), “Vigiar” (E2), “melhorar” (E3) e “controlar” (E10).

Portanto, as representações que os grupos inquiridos (supervisores, S1 e prof. estagiários E1 e, E7), salientam que o conceito de supervisão se alinha com a perspectiva de Alarcão e Tavares (1987, citado em Alarcão, 1996) supervisão é “o processo em que um professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”.

Em análise do quadro 9, registou-se que o conceito de supervisão tem uma percepção divergente, notamos que os temos que orienta o conceito para uma acção de inspecção, como o termo de *controlar, vigiar e corrigir*, esses temos divergem como os termos de *orientar, melhorar e reflexão*. Concluimos que reside nos inqueridos que a supervisão é sinónimo de inspecção com carácter de controlar as actividades e de tomar medidas por erros encontrados.

Dimensão.1 Representações sobre supervisão, Categoria. 1.2. Perfil do supervisor Pedagógico.

Nesta categoria 1.2. representada no quadro 10, pretendemos perceber as representações dos grupos de supervisores e confrontamos com o regulamentado na legislação ou com os autores que abordaram de forma teórica o perfil do supervisor pedagógico.

Quadro 10 - Representações, Categoria.1.2. Perfil do supervisor pedagógico

Dimensão. 1. Representações sobre supervisão Categoria.1.2. Perfil do supervisor pedagógico	
Significado para supervisor	Legislação/ autores
Na minha óptica perfil do supervisor reside na <i>seriedade</i> da sua profissão em prol de desenvolvimento do trabalho do professor. (S1)	De com Mosher e Purpel (1972) citado em Alarcão e Tavares (2010) identificam seis características:
O supervisor é aquele que tem postura profissional, com objectivo de orientar competências para os professores de modo que o desenvolva profissionalmente (S3)	a) Sensibilidade para se perceber dos problemas e das suas causas;
Eu vejo o perfil do supervisor é visível na medida em que orienta os profissionais da escola para o futuro. (S2)	b) Capacidade para analisar, dissecar e conceptualizar os problemas e hierarquia são as causas que lhe deram origem;
Na minha opinião o perfil do supervisor pedagógico é aquele que se resume no administrador com responsabilidade para inovações na escola. (S4)	c) Capacidade para estabelecer comunicação eficaz a fim de perceber as opiniões e os sentimentos dos professores e exprimir a suas próprias opiniões e sentimentos
	d) Competência em desenvolvimento curricular e teoria e prática e prática de ensino;
	e) Skill de relacionamento interpessoal;
	f) Responsabilidade social assente em noções bem claras sobre os fins da educação.

Neste quadro 10, apresentamos a dimensão sobre o perfil do supervisor, registamos opiniões divergentes sobre o perfil do supervisor, “*Na minha óptica perfil do supervisor reside na seriedade da sua profissão em prol de desenvolvimento do trabalho do professor*” (S1) e na vertente defende que “*Eu vejo o perfil do supervisor é visível na medida em que orienta os profissionais da escola para o futuro*” (S2); alinhando com o outro testemunho que defende que o perfil do supervisor «*é aquele que tem postura profissional, com objectivo de orientar **competências** para os professores de modo que para o desenvolva profissionalmente*» (S3), no segundo testemunho temos a seguinte representação: “*na minha opinião o perfil do supervisor pedagógico é aquele que se resume no administrador de **responsabilidade** para inovações na escola*” (S4). As palavras de competências e responsabilidade concorrem com o pensamento citado no quadro pelo Alarcão e Tavares (2010), inerente à postura do supervisor pedagógico.

Nesta ideia, de acordo com DNEB (Direcção Nacional de Ensino Básico) em relação ao perfil do supervisor, afirma que “Não obstante as inúmeras dificuldades enfrentadas pelo supervisor pedagógico, como seja: a falta de meios de transporte, de recursos financeiros e humanos, de acervo bibliográfico para a consulta e ausência de instrumentos que normalizam esta actividade no nosso país, o supervisor continua sendo aquele que”:

- É reconhecido, como sendo competente, experiente, social, cooperativo e idóneo;
- Manifesta vontade de gosto de dialogar com os seus colegas, sobre as actividades ou metodologias de ensino - aprendizagem;
- Aceita mudança e analisa, de forma crítica, os programas de ensino;
- Faz uma análise crítica do processo de ensino-aprendizagem;
- Propõe estratégias de ensino-aprendizagem que vão ao encontro das necessidades dos alunos;
- Recolhe dados pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem com vista à revisão dos conteúdos e das estratégias recomendadas;
- Tem uma formação profissional e cinco anos de experiências de ensino, no mínimo;
- Estimula os professores a melhorar cada vez mais a qualidade de aprendizagem dos seus alunos (p.17-18).

No ponto da nossa análise confirmou - se que os supervisores pedagógicos têm o conhecimento profundo do perfil do supervisores, registamos os termos aplicados nas

reapresentações dos supervisores alinham-se com a lista de perfil do supervisor pedagógico proposto pela DNEB que converge o pensamento de Mosher e Purpel (1972), inerente ao perfil de um supervisor pedagógico, acentuando na perspectiva de sensibilidade, responsabilidade, capacidade de analisar e de estabelecer comunicação e competências em desenvolver a sua actividade diária.

Dimensão. 1. Representações sobre supervisão

Categoria. 1.3. Funções do supervisor

Nesta categoria 1.3. representada no quadro 11, questionamos para perceber as representações que os grupos de supervisores e professores estagiários inerente à função de supervisor em relação ao pensamento de Golias (2000), que aborda de forma teórica a funções do supervisor.

Quadro 11- Representações sobre supervisão

Categoria 1.3. Funções do supervisor

Dimensão.1. Representações sobre supervisão

Categoria 1.3. Funções do supervisor

Supervisores	Significado para professor estagiário	Autor
O supervisor tem a função de orientar as dificuldades encontradas com o professor ou na escola em geral (S3)	A Supervisão visa corrigir o trabalho pedagógico do professor com vista a melhorar qualidade de trabalho (E1) .	O desempenho efectivo das funções do supervisor implica que este reúna algumas características, das quais Golias (2000) destaca:
O supervisor tem de identificar ou auscultar as dificuldades do dia-a-dia dos professores estagiários ou das escolas com vista melhorar o desempenho pedagógico. (S1)	Supervisão tem a função de orientar os trabalhos do professor para melhor prestação das actividades pedagógicas dos estagiários para o seu desenvolvimento. (E2)	- Equilíbrio emocional; - compreensão e respeito pelas diferenças individuais; - uso de diferentes métodos e recursos didácticos, adequados a cada indivíduo e a cada situação;
Na minha opinião o	Por mim, a supervisão	-Conhecimento e exercício

supervisor tem a função de motivar os professores com vista a impulsionar as actividades do professor estagiário.	pedagógica tem a função de orientar a actividade pedagógica do professor, de modo a garantir uma melhor funcionalidade (E3)	constante das funções de liderança democrática;
Do ensino (S2)	A principal função do supervisor é de apreciação das actividades escolar, e promove o acompanhamento das tarefas do professor	- Valorização dos aspectos positivos que podem ser encontrados em cada ser humano, para que através deles, sejam estiva estimuladas capacidades em potencial;
O Supervisor tem a função de conduzir o processo pedagógico para uma qualidade desejável. (S3).	O supervisor tem a função de construir o potencial do desempenho do professor para uma qualidade durante o PEA e adequar a conduta de trabalho ao professor.	-Direcção construtiva baseada na justiça, na firmeza, na paciência, no bom senso, sem as quais a supervisão pedagógica não poderá produzir os efeitos desejados.
	(E4)	
	Um supervisor realiza as funções no sentido de melhorar aspectos negativos verificados durante o seu trabalho (E5).	

Nesse quadro 11, apresentamos os dados obtidos através de questionário dos grupos dos supervisores, professores estagiários e a perspectiva de um autor, sobre a função do supervisor relativas ao desempenho pedagógico. Relativamente às representações dos 3 supervisores entrevistados, constamos três termos que não divergem entre eles, sendo a função do supervisor é de “*orientar as dificuldades encontradas com o professor ou na escola em geral*

“(S1); identificar ou auscultar as dificuldades do dia-a-dia dos professores ou das escolas com vista melhorar o desempenho pedagógico (S2) e por último, *a função do supervisor é de “conduzir o processo pedagógico para uma qualidade desejável”* (S3).

Na perspectiva dos professores estagiários, os dados obtidos na entrevista, registamos uma convergência na abordagem da função do supervisor, os professores estagiários usam de forma coincidente o termo “melhorar” expresso por (E1, E2, E4 e, E5) inerente à função do supervisor no desempenho pedagógico. Por último o termo “promover” (E3) é divergente ao primeiro termo dos professores estagiários.

Concluimos que os supervisores e professores estagiários têm o conhecimento profundo da função do supervisor pedagógico no desenvolvimento do desempenho do professor do aluno e da escola em geral, o termos registados das representações são de promoção e orientação do processo pedagógico no professor para melhoria de qualidade do ensino.

Na análise dos dados da pesquisa, efectuámos a interpretação das representações com base da tabela que o grupo de pesquisa. Definimos as categorias e subcategoria, representado no quadro 11. Apresentamos a Dimensão 2 - papel da Supervisão pedagógica na mudança das práticas pedagógicas. Com as categorias: 2.1- **Finalidade de supervisão**; subcategoria.2.2. 1- Factores e constrangimentos da supervisão pedagógica.

Na Categoria 2.2. **Relação profissional**, com subcategoria 2.2.1.Relação profissional entre professores estagiários, professores experientes e supervisores pedagógicos.

Na categoria 2.3. **Situação profissional**, na subcategoria 2.3.1. progressão na carreira profissional e subcategoria 2.4.2. Desenvolvimento profissional e pedagógico do professor estagiário e experiente.

Na categoria 2.4. **Relevância da observação mútua de aula para mudança da prática do professor com subcategorias**: 2.4.1. Promoção de encontros na escola entre o professor estagiário, supervisor, professor experiente director e director adjunto pedagógico; na subcategoria 2.4.2. Acompanhamento do desempenho do professor estagiário na realização das actividades pedagógicas e na subcategoria 2.4.3. Planificações quinzenais e trimestrais das actividades pedagógicas na ZIP.

Dimensão 2 - Papel da Supervisão pedagógica na mudança da prática das práticas pedagógicas.

Quadro 12 - Categorias e subcategorias.

Dimensão 2	Categoria e Subcategoria
O papel da supervisão pedagógica na mudança de práticas pedagógicas	2.1.Finalidade de supervisão pedagógica.
	2.1.1. Factores de constrangimento na supervisão pedagógica.
	2.2.Relação profissional.
	2.2.1. Relação profissional entre professor estagiário, professor. Experiente e supervisor pedagógico;
	2.3. Situação Profissional.
	2.3.1. Progressão na carreira profissional
	2.3.2. Desenvolvimento profissional e pedagógico do professor estagiário e experiente.
	2.4. Relevância da observação mútua de aula para mudança da prática do professor.
	2.4.1. Promoção de encontros na escola entre os professores estagiários, supervisores, professores experientes, directores e adjuntos pedagógicos;
	2.4.2. Acompanhamento do desempenho do professor estagiário na realização das actividades pedagógicas;
	2.4.3 Planificações quinzenais e trimestrais das actividades pedagógicas na ZIP.

Dimensão 2. O papel da supervisão pedagógica na mudança de práticas pedagógicas

Categoria 2.1. Finalidade da supervisão pedagógica.

Nessa categoria, representada no quadro 13, questionamos com a perspectiva de perceber as representações que os grupos dos professores estagiários e supervisores pedagógicos, em análise têm sobre a finalidade de supervisão pedagógica.

Quadro 13 - Dimensão 2. O papel da supervisão pedagógica na mudança de práticas pedagógicas.

Categoria 2.1. finalidade de supervisão pedagógica

Dimensão.2. O papel da supervisão pedagógica na mudança de práticas pedagógicas

Categoria. 2.1. Finalidade de Supervisão pedagógica

Significado para professor estagiário	Significado para Supervisor	Autor
Claro que sim, o estagiário recebe o apoio de que é necessário e contribui também com o seu saber. (E9)	Sim, porque a tarefa do supervisor é de ajudar os professores na supervisão das dificuldades encaradas no PEA pelo professor a fim de melhorar o seu trabalho de ensinar (S1)	De acordo com Nérici, (1981, p.34) considera que “O processo de educativo não pode ficar entregue à sua sorte e na expectativa de dar certo ou não, sem um acompanhamento quanto ao seu planeamento e execução”.
Sim, a supervisão traz mudança, na medida em que o professor vai recebendo críticas e sugestões de melhorias no processo de ensino e aprendizagem, neste contexto, estará a criar mudança nas práticas pedagógicas dos professores estagiários. (E10)	O supervisor contribui para vencer as dificuldades que surgem no dia-a-dia, encorajando as pessoas a melhorar o seu desempenho pedagógico através de transmissão de práticas pedagógicas (S4)	Mais ainda o autor aponta outras razões que demonstraram a necessidade da supervisão escolar, tais como:
A supervisão traz mudanças nas práticas pedagógicas, porque o supervisor está lá para apoiar as falhas do estagiário, e naquele momento ele pode rectificar as falhas e apoiar no que deverá fazer. (E1)	Sim, contribui na medida em que ele avança com algumas propostas possíveis de superar as dificuldades encontradas (S3);	a) Promover o aperfeiçoamento profissional do professor estagiário e o próprio supervisor;
As actividades de supervisão pedagógica trazem mudanças porque o professor aprende as		b) Permitir o conhecimento da realidade escolar;

metodologias do ensino e de planificação (E3)	O comentário é de que, a partir das exigências do supervisor a respeito das dificuldades, os professores não devem encarar os supervisores como fosse um castigo,	c) Contribuir para melhoria das condições de todos os intervenientes da escola (professor, aluno, supervisor);
Sim, na minha opção, acho que a supervisão traz mudança por que o professor estagiário vai conhecer mais coisas no PEA (E2)	mas sim, um é forma que serve melhorar o desempenho do professor a exercer com zelo as suas actividades (S2)	d) Estimular a renovação do processo de ensino e aprendizagem;
Sim, porque o professor estagiário corrige as suas falhas e consequentemente vai trazer o bom desempenho das suas funções (E5)		e) Cooperar para o bem-estar da comunidade escolar;
Os supervisores vão apoiar o que não está certo e dão algumas sugestões de como deveria ser (E7)		f) Garantir a unificação e o desenvolvimento dos programas educacionais
Na minha opinião, acho que pertinente que a partir da supervisão muita muda para o melhor na medida em que vamos trabalhando (E4)		

Sobre a questão de “Finalidade da supervisão”, representado no quadro 13, inquirimos os supervisores e os professores estagiários. *Arrolamos divergência das representações dos dois grupos sobre a finalidade da supervisão, portanto, há uma tenacidade de forma frequente do termo “apoiar” (E9, E1e, E7), sendo que, a finalidade para grupo de professores estagiários está associada aos termos de “mudança” (E2, E3, E4 e, E10) e “corrige” (E5).* Na análise das representações do grupo de supervisores, registamos também divergência da finalidade de supervisão, registamos a repetição do termo “contribui” com representações de (S3 e, S4), assim essa representação, alia-se aos termos “apoiar” (S1), e “melhorar” (S2).

Portanto, a representação dos dois inquiridos (supervisores, S3 e, S4) sobre a supervisão perfila-se com a perspectiva de Nérici, (1981, p.34) que salienta que a finalidade da supervisão é de “contribuir para melhoria das condições de todos os intervenientes da escola (professor, aluno, supervisor)”.

Também no testemunho do professor estagiário (E10) que considera que *“Sim, a supervisão traz mudança, na medida em que o professor vai recebendo críticas e sugestões de melhorias no processo estará a criar mudança nas práticas pedagógicas dos professores estagiários”* encontramos coincidência com o pensamento abordado por Nérici, (1981), que considera que *“a supervisão está em volta de melhoria de experiências do professor. O testemunho do professor estagiário é secundando pelo supervisor pedagógico”*. (E4) que salienta *“ O supervisor contribui para vencer as dificuldades que surgem no dia-a-dia, encorajando as pessoas a melhorar o seu desempenho pedagógico através de transmissão de práticas pedagógicas.*

No quadro 13, as representações dos professores estagiários e supervisores pedagógicos, concluímos que as representações registados sobre a finalidade da supervisão pedagógica, arrolou-se que os professores defendem que a finalidade da supervisão pedagógica visa corrigir as actividades dos professores, promovendo as mudanças no desempenho, os supervisores defendem que a finalidade é de apoiar os professores estagiários para uma prática eficiente na sala aula.

Dimensão. 2. O papel da supervisão pedagógica na mudança de práticas pedagógicas

Categoria.2.1.1. Factores de constrangimento na supervisão pedagógica

Na categoria 2.1.1. representada no quadro 14, temos as representações dos grupos dos supervisores, dos Directores e do Coordenador inerentes aos factores de constrangimento na supervisão pedagógica.

Quadro 14- O papel da supervisão pedagógica na mudança de práticas pedagógicas
Categoria 2.1.1.Factores de constrangimento na supervisão pedagógica.

Dimensão 2. O papel da supervisão pedagógica na mudança de práticas pedagógicas Categoria 2.2.1. Factores de constrangimento na supervisão pedagógica		
Supervisores	Directores	Coordenador da ZIP
<p>Na minha opinião, a supervisão requer um fundo para suportar as despesas dos supervisores pedagógicos, visto que o sector tem grandes problemas de financiamento de fundos e meios para a sua execução. (S3)</p> <p>Um dos grandes constrangimentos da supervisão é a falta de meios de transportes para deslocação dos supervisores para escola, de modo a realizar os trabalhos. (S1)</p> <p>Os constrangimentos na supervisão é a falta de autónoma do sector, todos os trabalhos depende da orientação das direcções distritais e provincial, isto retarda a execução do trabalho. (S2)</p> <p>Na minha opinião há muita</p>	<p>Temos muitos constrangimentos, vistos que os meios materiais são excesso para execução de trabalho de supervisão (D1).</p> <p>Há falta de autonomia no sector, isto, leva a um desafio para os supervisores pedagógicos, a falta de poder de decisão retira a qualidade. (D2)</p>	<p>Claro, eu como supervisor da ZIP, tenho encarados grandes dificuldades para executar o meu trabalho, há falta de meios de transporte, materiais de trabalho, meios de comunicação e de via acesso de para algumas escolas nas zonas recônditas. Razão pelo qual o trabalho esta estagnando na ZIP (C 1).</p>

falta de meios como:
financeiro, material e moral
para implementação dos
desafios planificado, não
existe uma que permite a
constituição de uma
independência (S4).

Nesse quadro 14, apresentamos as representações apresentadas na entrevista com os grupos dos Supervisores, dos Directores e o Coordenador. Com a questão sobre os factores de constrangimento na supervisão pedagógica, percebermos como para o grupo de supervisores *“os constrangimentos na supervisão alia-se aos factores comuns, há persistência de forma repetitiva do uso dos ``meios financeiro’’ (S3 e, S4). Registamos que a situação de meio financeiro se associa aos problemas de ``a falta meio de transporte’’ (S1 e, S3) e ``material’’ (S4).*

Na análise das representações do grupo de Directores, registamos divergência dos conceitos que representam os problemas de supervisão pedagógica, com maior incidência nos problemas de *``meios financeiros (D1), que se alia ao termo ``autonomia’’ (D2), a mesma análise é suportada pelo coordenador, pois refere-se aos ``meios materiais e de transporte’’ (C1).*

As representações do coordenador da ZIP, incide nas grandes dificuldades para execução do trabalho de supervisão por falta de meios de transportes, materiais, meios de comunicação e de via acesso de para algumas escolas nas zonas recônditas. Razão pelo qual o trabalho de supervisão pedagógica nesta ZIP está dificultada.

Dimensão. 2. O papel da supervisão pedagógica na mudança de práticas pedagógicas.

Categoria.2.2. A relação profissional

Na categoria 2.2. representada no quadro 15, questionámos para perceber as representações sobre a relação profissional entre os supervisores, os professores experientes e os Directores.

**Quadro 15- O papel da supervisão pedagógica na mudança de práticas pedagógicas.
Categoria 2.2. A relação profissional**

Dimensão.2. O papel da supervisão pedagógica na mudança de práticas pedagógicas		
Categoria 2.2. Relação profissional		
Supervisores	Professores experientes	Directores
Na minha opinião, a relação profissional promove o desenvolvimento profissional dos profissionais da educação. (S1)	Sobre a matéria de relação profissional, tomei como ponto de partida a relação entre os colaboradores, que ela visa ao bom desenho da profissão: (Ex1)	A experiência promove-se quando há transmissão de uma pessoa para outra, então nessa transmissão o vector principal é a relação e a confiança que os profissionais devem ter para as mudanças. (D1)
Sem dúvida, onde não há relação, desenvolve o profissionalismo, a relação promove o desempenho do professor. (S2)	Quero realçar que para mudança das nossas práticas diárias depende muito da nossa relação em todas vertentes. (Ex2)	A relação pode promover experiências, dialogo, mudanças pedagógicas e o crescimento profissional e também nos promove da carreira profissional. (D2)
A relação entre os profissionais, promove o diálogo que é o factor principal para o alcance dos objectivos de trabalho. (S4)	Eu dou a minha opinião que, os desenvolvimentos das minhas práticas dependeram da relação que tinha com os colegas profissionais, são eles	
Claro, no trabalho necessita o diálogo entre os profissionais, isto, leva para um desenvolvimento no trabalho. (S3)	que tem possibilidade de ajudar profissionalmente. (Ex3)	
	A relação profissional é o caminho certo para a evolução dos professores na sua profissão. (Ex4)	

A minha evolução foi por
causa da relação que
mantenho com os outros
profissionais da escola, ZIP e
mais. (Ex5)

No quadro 15, apresentamos as representações dos grupos dos Supervisores, dos professores experientes e dos Directores. Com a questão sobre o desenvolvimento profissional, registamos por parte dos supervisores uma coincidência dos termos “promove” (S1, S2 e S4), a relação profissional promove o desenvolvimento profissional e resulta do diálogo entre os profissionais da educação. O entrevistado (S3) defende que “*claro, no trabalho necessita o diálogo entre os profissionais, isto nos leva para um desenvolvimento no trabalho. E (S4), a relação entre os profissionais, promove o diálogo que é o factor principal para o alcance dos objectivos de trabalho*”. Assim, registamos de forma repetitiva o termo “diálogo” em (S2, e S4).

Na análise das representações dos professores experientes registamos a coincidência do termo “**evolução**” (Ex4 e, Ex5). Para os outros professores experientes registamos divergência de ideias: “*Eu dou a minha opinião que, os desenvolvimentos das minhas práticas dependeram da relação que tinha com os colegas profissionais, são eles que tem possibilidade de ajudar profissionalmente*” (Ex3); “*Quero realçar que para mudança das nossas práticas diárias depende muito da nossa relação em todas vertentes*” (Ex2) e “*Sobre a matéria de relação profissional, tomo como ponto de partida a relação entre os colaboradores, visando ao bom desenho da profissão*” (Ex1). No contexto dos directores, analisamos que há coincidência do termo “**promove**” (D1e, D2).

Concluimos que os inquiridos reconhecem a importância da relação profissional entre os professores estagiários e experientes isto possibilita o desenvolvimento profissional dos professores estagiário através da troca de experiência e promoção de diálogo entre os actores de processo de ensino - aprendizagem.

Dimensão 2. O papel da supervisão pedagógica na mudança de práticas pedagógicas

Subcategoria.2.2.1. Relação profissional entre professores estagiários, experientes e supervisores pedagógicos.

No gráfico 2, pretendemos sintetizar a questão colocada na entrevista, ao grupo de professores experientes e aos professores estagiários e supervisores pedagógicos, sobre a relação profissional entre os grupos de profissionais. Nessa perspectiva, as representações grupos incide nas seguintes questões fechadas:

Questão 8. Como classifica a sua relação profissional com os supervisores?

Questão 9. Como classifica a sua relação profissional com os professores mais experientes?

Gráfico 2- Relação profissional dos professores estagiários, os professores experientes e os supervisores pedagógicos



Relação profissional entre professores estagiários com os professores experientes e os supervisores pedagógicos

O gráfico representa as constatações das entrevistas feitas ao professor inerente à relação profissional entre professores estagiários, professores experiente e supervisores pedagógicos. As representações dos dois grupos não divergem significativamente, na primeira questão sobre a relação profissional entre professores estagiários e professores experientes dos **11 (onze)** inquiridos **4 (quatro)** professores estagiários confirmaram que a relação é boa, **7 (sete)** professores estagiários confirmam que a relação é muito boa, a mesma relação converge com

as respostas da questão de relacionamento entre professor estagiário com supervisores pedagógicos. Dos **11** inqueridos, **10** (dez) professores estagiários, admitem que a relação entre professores estagiários supervisores pedagógicos é boa e **1** (um) professor estagiário confirma que a relação profissional entre professor estagiário e supervisor é muito boa.

Dimensão.2. O papel da supervisão pedagógica na mudança de práticas pedagógicas.

Subcategoria 2.2.1. Relação profissional no contexto dos supervisores pedagógicos.

A nossa intenção nesta dimensão representado no quadro 16, é compreender as representações dos 11 professores e supervisores inquiridos obtidos através de questionamento da questão sobre relação profissional entre os 5 grupos profissionais, professores estagiários, experientes, coordenador supervisores e directores das escolas de pesquisa, comparando-as com as opiniões provenientes da revisão da literatura.

Quadro 16- O papel da supervisão pedagógica na mudança de práticas pedagógicas

Categoria 2.2.1. Relação profissional entre os 5 grupos profissionais, professores estagiários, experientes, coordenador supervisores e directores.

Dimensão2. O papel da supervisão pedagógica na mudança de práticas pedagógicas	
Sub-Categoria. 2.2.1. Relação profissional entre professor estagiário, professor experiente, supervisor pedagógico e directores	
Supervisor	Autor
O comentário é de que, o supervisor ao longo da efectivação do seu trabalho, para além de criticar os aspectos negativos deve criar mecanismos de elogiar ao professor estagiário visto que, o trabalho do professor é constituído por partes negativas como a da parte positivas. E ao privilegiar a parte positiva dos professores, o supervisor estaria a promover uma relação de confiança (S2);	No contexto de uma boa relação profissional, o Peres (1977) defende que “ É imprescindível que o supervisor tenha uma boa base de conhecimento, pois, ninguém pode dar o que não tem. Se ele pretende orientar, ele precisa saber mais do que aquele a quem orienta” (p. 62) De com Alarcão e Tavares (2010), “efectivamente, para que o processo de

Sim, pois a partir da boa relação promovida pelo supervisor é que o professor estagiário vai-se que sentir cada vez mais confiante em apresentar dificuldades (S3)

Sim, para que isso aconteça, o supervisor depois de ver um problema, ele deve colocar as propostas de como ultrapassar o problema e auscultar as ideias do professor estagiário e junto decidir as actividades a se desenvolver no futuro próximo. (S4)

Sim, visto que o trabalho do supervisor é de ajudar os professores a superar as dificuldades, não é de punir o professor, logo, esta ajuda deve ser feita no clima de confiança. (S1)

supervisão se desenrole nas melhores condições é necessário criar um clima favorável, uma atmosfera afectivo. Relacional e cultural positiva, de entreajuda, recíproca, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empático, colaborativa e solidária entre o supervisor e professor ”(p.61)

As respostas representado no quadro 16, deram-nos a entender que a relação profissional está totalmente relacionada com “elogiar”, “auscultar”, “ajudar” e “superar” que é uma representação associada ao processo de supervisão pedagógica exercida por um supervisor com competências requeridas e que visa assegurar uma boa atmosfera dentro do circuito profissional, como o testemunho do supervisor (S3) realça “*sim, pois a partir da boa relação promovida pelo supervisor é que o professor estagiário vai se sentir cada vez mais confiante em apresentar dificuldades*”. Esta perspectiva é referenciada pelo Alarcão e Tavares (2010), que salientam que “efectivamente para que o processo de supervisão se desenrole nas melhores condições é necessário criar um clima favorável, uma atmosfera afectivo-relacional e cultural positiva, de entreajuda, recíproca, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empático, colaborativa e solidária entre o supervisor e professor ”(p.61)

Dimensão 2. O papel da supervisão pedagógica na mudança de práticas pedagógicas

Categoria.2.3- Situação Profissional

No quadro 17 pretendemos apresentar as representações sobre a situação profissional dos professores estagiários e dos professores experientes, em relação à mudança de carreira profissional do professor.

Quadro 17- Situação Profissional Categoria.2.3. Situação Profissional

Dimensão 2. O papel da supervisão pedagógica na mudança de práticas pedagógicas			
Categoria 2.3. Situação Profissional			
Sub-Categoria 2.3. 1. Progressão na Carreira Profissional			
Significado para professor estagiário	Significado para professor experiente	Coordenador	Legislação
Os factores que facilitam a mudança de carreira do professor são: boa classificação do professor estagiário, a pontualidade do professor, boa apresentação e boa colaboração com os colegas (E1);	Cumprir com os programas estabelecidos na instituição, fazer planos de trimestrais, anuais, quinzenais e darias (Ex5) A mudança da carreira tem muito a ver com desempenho do professor no âmbito da criatividade,	Para mudança da carreira do professor, necessita de visto de nomeação definitiva isto é, ser do quadro, ter uma boa classificação do desempenho pedagógico dos últimos dois ano de trabalho e certificado de	De acordo com o artigo 12 do EGFAE (2009), apresenta os requisitos gerais para nomeação: a) Nacionalidade moçambicana; b) Certidão de registo de nascimento ou bilhete de identidade; c) Idade não inferior a 18 anos e não superior a 35 anos; d) Sanidade mental e

Para mudança de carreira é necessário ter experiências requeridas e formação continua, (E11); Os factores que facilitam a mudança de carreira são: ser organizado e canalizar as informações à direcção da escola dentro do tempo e hora. (E4) Para mudança da carreira deve ter um bom desempenho do professor, ser assíduo e pontual no local de trabalho e cumprir com as recomendações dadas pelos supervisores, directores e director adjunto	assiduidade e pontualidade, esta é um dos factores que o professor progrida na carreira. (Ex4) Para a mudança de carreira do professor estagiário é necessário o seguinte: ter uma formação contínua ou capacitação, boa relação com outros professores e ser aberto (Ex2); Na minha opinião para mudança de carreira de um professor, primeiro são as experiencias de trabalhos e ter bom comportamento. (Ex1); Para mudar de carreira é necessário ter uma classificação acima de bom durante dois de serviço. (Ex3); A mudança depende	formação que ilustra o grau académico (C1)	capacidade física para o desempenho de funções na Administração Pública comprovado por certificado médico; e) Não ter sido aposentado ou reformado; f) Não ter sido expulso da Administração Pública; g) Não ter sido condenado à pena de prisão maior, de prisão por crime contra a segurança do Estado, por crime desonroso ou por outro crime manifestamente incompatível com o exercício de funções de Administração Pública; h) Situação militar regularizada; i) Habilitações literárias
--	---	--	---

pedagógico (E8)	da seu	do segundo grau de
O professor	desenvolvimento	nível primário do
estagiário deve	profissional e ter	Sistema Nacional de
ser assíduo e	um comportamento	Educação ou
pontual no	aceitável e os	equivalente, ou
serviço, ser	requisitos	habilitações
dedicado e	plasmados no	especificamente
criativo no	estatuto geral dos	exigidas no respectivo
processo de	funcionários e	qualificador.
ensino e	agentes do estado.	
aprendizagem e	(Ex6).	
participar em		Depois de cumprimento das
todas actividades		regras a cima plasmada no
da escola (E7)		EGFAE, é conferida ao
O professor deve		funcionário as carreiras
ter um bom		profissionais e funções com
desempenho da		rege o artigo 34 de EGFAE
actividade de		aprovado da lei nº 14/2009,
docência,		de 17 de Março, que no seu
planificar,		nº 2 refere que: A promoção
leccionar e		e a mudança para classe ou
respeitar a sua		categoria seguinte da
profissão. (E3)		respectiva carreira e opera-se
Boa colaboração		para escalão e índice a que
com a direcção da		corresponde o vencimento
escola, colegas		imediatamente superior,
professores,		sendo obrigatória para os
alunos, planificar		funcionários de classe ou
as actividades,		categoria inferior da mesma
bom desempenho		carreira que tenham, pelo
das suas funções		menos, três anos de serviço

(E5)	nessa classe ou categoria com
Para mudança de	a informação de serviço não
carreira depende	inferior a regular.
de experiências	A progressão faz-se pela
de serviço. (E2);	mudança de escalão dentro
Mudança de	da respectiva faixa salarial.
carreira significa	
o desempenho	
diário do	
professor (E4)	
Claro, que é	
necessário	
empenhar-se	
muito para mudar	
de carreira mas, a	
classificação é o	
instrumento	
determinante (E6)	
Na minha opinião	
para mudar de	
carreira requiere	
uma experiencia	
mínima de dois	
anos (E10).	

Segundo a opinião, apresentada no quadro 17, dos professores estagiários e dos professores experientes para o professor mudar de carreira é necessário ter “classificação”, “desempenho”, “experiência”, “criativo”, “formação” e “cumprimento”. Registamos coincidência nas palavras dos dois grupos de estudo sendo, o “desempenho”, “experiência” e “formação”. Para que um professor mude na sua carreira, note-se por exemplo a opinião do professor estagiário: “o professor deve ter um bom desempenho da actividade de docência,

planificar, leccionar e respeitar a sua profissão” (Ex3). Professor (Ex1), pertencente a este grupo afirma que “ os factores que facilitam a mudança de carreira do professor são: boa classificação do professor estagiário, a pontualidade do professor, boa apresentação e boa colaboração com os colegas”.

Os professores experientes consideram que a mudança de carreira tem a ver com o *com desempenho do professor no âmbito da criatividade, assiduidade e pontualidade, esta é um dos factores que o professor progrida na carreira ” (E4). O professor (E2) realça que “Para a mudança de carreira do professor estagiário é necessário o seguinte: ter a ver com a formação contínua ou capacitação, boa relação com outros professores e ser aberto”.*

Fazendo uma reflexão sobre a análise feita pelos grupos de professores estagiários, professores experientes e coordenador da ZIP (Zona de Influência Pedagógica).

Concluímos que o desempenho, experiência, o ser criativo e cumprimento das tarefas de docência, são componentes importantes para a mudança de carreira, já que esses componentes são relatadas nos instrumentos de informação documental de serviço ou simplesmente pela escola como requisito para mudança de carreira. O critério de selecção é feito pela avaliação documental dos concorrentes. Os requisitos inerentes à nomeação, como experiência, desempenho e anos de serviço, constituem os requisitos que possam culminar com a mudança de carreira, sendo assim um processo crucial dos estagiários. Fazendo comparação entre as representações e a legislação, registamos uma coincidência do que é necessário para a mudança de carreira.

Dimensão 2. O papel da supervisão pedagógica na mudança de práticas pedagógicas

Categoria 2.3. Situação Profissional

Subcategoria 2.3.2. Desenvolvimento profissional e pedagógico do professor estagiário e experiente.

No quadro 18, pretendemos analisar os dados dos inquiridos relativos às representações do grupo de professores experientes e dos professores estagiários e supervisores pedagógicos e directores das Escolas X e Y, sobre o contexto de desenvolvimento profissional do professor para mudança das práticas da função docente.

Quadro 18 - Situação Profissional (Continuação)

Dimensão 2. O papel da supervisão pedagógica na mudança de práticas pedagógicas

Categoria 2.3. Situação Profissional

Subcategoria.2.3.2. Desenvolvimento profissional e pedagógico do professor estagiário e experiente

Director	Significado para professor experiente	Supervisor	Autor
Tenho dado aulas de modelo para promover mais competências para os professores estagiários (D1)	Sim, a participação dos professores nas planificações conjuntas das actividades da escola contribuição dos professores um bom desempenho profissional do professor (Ex1).	Sim, através da formação, o professor relacionará a teoria e a prática, reforça os conhecimentos da interacção com os alunos na sala de aula e na escola (S4)	De acordo com Moreira (2010) o desenvolvimento profissional do professor “se efectua através de múltiplas formas e processos, incluindo a frequência de cursos, mas também de uma variedade de outras acções como, por exemplo, realização de projectos, a troca de experiências, as leituras, o exercício de reflexão, etc.” (p. 19-20).
Usamos o tempo de planificação conjunta e as jornadas pedagógicas demonstração das habilidades de leccionação de aula (D2)	Na minha opinião, o desenvolvimento profissional promove-se através de acompanhamento das actividades dos profissionais, como: planificação de aulas, semestre e métodos de	A partir da formação contínua, o professor procura novas formas, novos caminhos de como orientar e encarar o PEA (S1). Porque, o supervisor tem a tarefa de ajudar o professor estagiário	

abordagem de aulas no seu
na sala. (Ex2). desenvolvimento
É necessário que profissional (S5).
haja um trabalho Sim, pois é da
intenso com os interacção entre
estagiários de modo supervisor e
que promova professor estagiário
capacidade na que diversas
abordagem do dificuldades são
trabalho docente, superadas, havendo
assim assim o
desenvolvendo a desenvolvimento a
capacidade de profissão do
planificação (Ex3). estagiário (S3).

Para melhor
espelhar a
actividades de
professor é
necessário adoptar a
capacidade de
planificação, como
fonte de preparação
do professor (Ex4).

Neste item do quadro 18, relativo à representação dos professores estagiários em relação ao desenvolvimento profissional, registámos que o pronunciamento é coincidente nos professores experientes (**Ex1 e Ex3**) na vertente de orientação de *“aulas modelos”* dos directores e directores adjuntos pedagógicos e, na *“planificação conjunta”*, planos quinzenais e semestrais, este pronunciamento coincide com os pronunciamentos dos professores experientes (Ex2 e, Ex4), também do mesmo grupo de estudo.

De notar que do grupo de professores experientes, só um professor se pronunciou sobre o desenvolvimento profissional do professor estagiário. Sendo assim a representação coincide com o pronunciamento de *“planificação conjunta”* *Sim, a participação dos professores estagiários nas planificações conjunta das actividades da escola contribuição dos professores um bom desempenho profissional do professor (Ex1).*

A representação do grupo de supervisores é divergente, para o desenvolvimento profissional do professor depende da *“interacção e apoiar”* os professores estagiários, através da participação dos directores, supervisores e professores experientes (S2 e, S4) visto que S1 e, S4 defendem a *“formação contínua dos professores estagiários”*. Essas opiniões defendidas pelos três grupos coincidem com a linha de pensamento de Moreira (2010) que defende que o desenvolvimento profissional do professor é aquele que “se efectua através múltiplas formas e processos, incluindo a frequência de cursos, mas também de uma variedade de outras acções como, por exemplo, realização de projectos, a troca de experiencias, as leituras, o exercício de reflexão, etc.” (p. 19-20)

Dimensão.2. O papel da supervisão pedagógica na mudança de práticas pedagógicas

Categoria.2.4. A relevância da observação mútua das aulas

Pretendemos no quadro 19, apresentar as representações dos 3 grupos (professores estagiários, experientes, directores) sobre a relevância da observação mútua das aulas em prol de desenvolvimento da capacidade profissional da função do professor na orientação dos alunos e aulas ministradas.

Quadro 19- A relevância da observação mútua das aulas

Dimensão. 2. O papel da supervisão pedagógica na mudança de práticas pedagógicas			
Categoria.2.4. A relevância da observação mútua das aulas			
Significado	para	Director e Directores	Autor
professor experiente		Adjunto Pedagógicos	
Em algum momento os professores mostram certas dificuldades no PEA, sobretudo no início da função mas, depois adaptam se e aceitando as criticas, sugestões elogios durante a assistência das aulas.		Na assistência de aulas anotamos aspectos positivos e negativos e como melhora-los (DAP3)	Alarcão e Tavares (2010), salientam que a observação tem a “ finalidade de, mais tarde, proceder a uma análise do processo numa ou outra das variáveis em foco” (p.86).
(Ex2);		As observações de aulas têm a tendências de melhorar o desempenho na sala de aula, dada a importância de que uma aula é um processo dinâmico onde a aprendizagem é mutua ou recíproca, e não só, mas sim de recordar que para além de ser estagiário ele pode ter dificuldades derivadas por causa da falta de assistência de aulas como forma de melhorar a capacidade de abordagem de aulas (DAP2)	
A observação de aula, visa superar o medo de alguns professores estagiários, de temer de errar durante a mediação da aula (Ex1)		Depois de observação de aula, o professor estagiário faz auto analise como forma de reflexão das críticas e elogios feitas na aula. (DAP1)	
O professor estagiário supera a suas dificuldades, orientando o seu plano de actividades para o melhoramento (Ex5)		Sempre que observo aulas dos professores estagiários, faço	
A reflexão que faço é boa, visto que depois de observação da aula,			

criamos um espaço onde	uma avaliação, elogiando os
analisamos sobre alguns	avanços e deixo
pontos fortes e fracos	recomendações e sugestões
como forma de superar	para melhorar uma dificuldade
solução alguns casos da	(DAP4)
aula (Ex4) .	

As respostas do grupo de professores experientes representado no quadro 19, deram-nos entender que a relevância de observação mútua de aula entre os professores se associa à palavra *“supera”* sendo uma representação associada ao contexto de supervisão pedagógica, onde após a observação da aula são criadas condições para uma reflexão sobre a aula abordada. *“A reflexão que faço é boa, visto que depois de observação da aula, criamos um espaço onde analisamos sobre alguns pontos fortes e fracos como forma de superar solução alguns casos da aula” (Ex4)*.

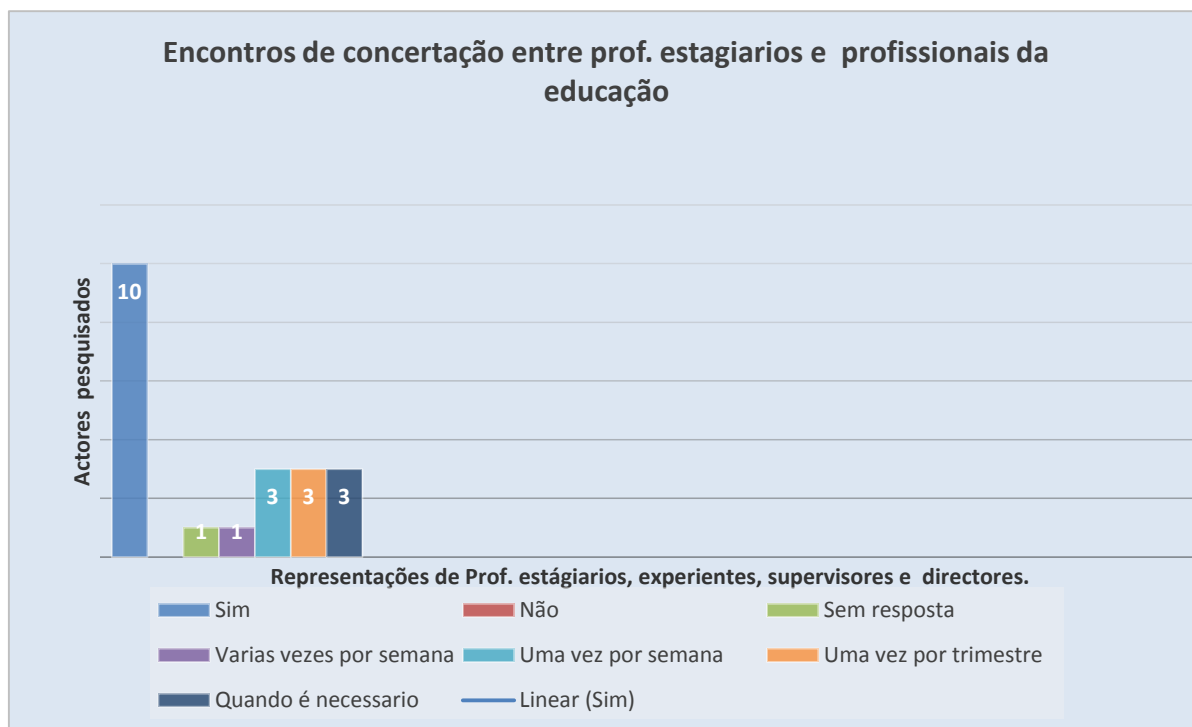
Em relação ao grupo de directores e adjuntos dos directores, as respostas relativas à relevância da observação da aula, alia-se ao termo *“melhorar”* uma representação que se associa ao contexto de melhoramento do desempenho do professor estagiário através da contribuição do supervisor pedagógico. *“Sempre que observo aulas dos professores estagiários, faço uma avaliação, elogiando os avanços e deixo recomendações e sugestões para melhorar uma dificuldade (DAP4)”*. As representações dos dois grupos de estudo articulam-se com análise de Alarcão e Tavares (2010), salientam que a observação tem a “finalidade de, mais tarde, proceder a uma análise do processo numa ou outra das variáveis em foco” (p.86). A representação dos dois grupos conjuga-se com as orientações patentes no manual de apoio à supervisão pedagógica, MINED (2003), que salienta que “a assistência às aulas deve ser comunicada com antecedência ao professor pois não se trata de uma acção de inspecção, mas sim de superação das dificuldades e apoio com vista a melhorar o desempenho do professor na sala de aula” (p.21).

Dimensão 2. O papel da supervisão pedagógica na mudança de práticas pedagógicas.

Sub-categoria.2.4.1.Promoção de encontros na escola entre o estagiário e supervisores, prof. Experientes e Directores e Directores Adjunto pedagógicos.

No gráfico 3, pretendemos analisar as representações obtidas através dos inquéritos realizados aos grupos de professores experientes e professores estagiários e supervisores pedagógicos sobre a promoção de encontros de concertação de actividade profissional com os estagiários.

Gráfico 3. Encontros de concertação entre professores estagiários e profissionais da educação



Neste gráfico 3, representam-se os 12 inquiridos relativamente à questão sobre a realização de encontros de concertação das actividades profissionais dos professores, como forma de melhorar o desempenho dos professores estagiários, registamos coincidência respostas dos 10 professores estagiários no seguinte termo: "sim" que tem havido encontros de reflexão das actividades com professores estagiários, 1 professor estagiário entrevistado não se pronunciou-se sobre os encontros de concertação das actividades profissional, 1 professor experiente inquiridos, refere que os encontros decorrem várias vezes por semana, 3 professores

experientes entrevistados referem que se verifica a realização de um encontro por semana, 3 supervisores entrevistados referem uma vez por trimestre por fim, dos 3 directores e directores adjuntos entrevistados asseguram que tem havido encontros quando é necessário.

O gráfico representa relativamente à realização de encontros de concertação entre os professores estagiários, professores experientes, supervisores directores e directores adjuntos pedagógicos, em prol de melhoria de desempenho das actividades de docência dos professores estagiários.

Dimensão.2. O papel da supervisão pedagógica na mudança de práticas pedagógicas

Categoria.2.4.2 Acompanhamento do desempenho do professor estagiário na realização das actividades pedagógicas

Com quadro 20, onde apresentamos os dados de questionário, pretendemos perceber o acompanhamento que os Directores ou Directores Adjuntos Pedagógicos fazem para o melhoramento do desempenho dos professores estagiários, inerente às actividades desenvolvidas nas escolas em que promovemos a nossa pesquisa.

Quadro 20- Acompanhamento do desempenho do professor estagiário na realização das actividades pedagógicas

Dimensão.2. O papel da supervisão pedagógica na mudança de práticas pedagógicas. Categoria.2.4.2 Acompanhamento do desempenho do professor estagiário na realização das actividades pedagógicas.

Significado para os professores experientes	Significado para os Directores e Adjunto pedagógicos	Coordenador	Autor
Os estagiários conseguem planificar as suas actividades, tenho um bom	Para mim, às vezes, os professores confundem julgar e acompanhar, o que faz com que os colegas olhem como	O acompanhamento não visa julgar as falhas do professor estagiário,	Relativamente ao acompanhamento para melhoramento do desempenho,-Glatthorn (1984, citado em Vasconcelos, 2009),

relacionamento como professor mais experiente. (Ex5) O meu acompanhamento é bem recebido, porque, tenho dado o meu máximo em ajudar a planificar e lecionar as aulas. (Ex1) Os colegas estagiários pensam que o acompanhamento do professor experiente está para julgar o trabalho deles, mas pelo contrário é para ajudar no processo de ensino aprendizagem (Ex 4)	se fosse uma exigência, a minha participação, mesmo sabendo que é um processo vital. (DAP2) Os colegas pensam que acompanhar o PEA ou outras actividades é estar contra deles, enquanto, isso significa facilitar o trabalho (DAP3) O meu acompanhamento é bem-sucedido pelos professores, pois, eles seguem as orientações para o melhor desempenho (DAP1) O acompanhamento é sempre sucedido quando não usar as normas adicionais além da legislação do ensino básico diz.	acompanhamos os estagiários para evitar o mau desempenho das suas actividades profissionais (C1)	preconiza a supervisão de desenvolvimento profissional cooperativo, que nela é orientada em “ processo colegial em que um pequeno grupo de professores combina trabalhar em conjunto com vista ao respectivo desenvolvimento profissional: observação das aulas respectivas discussão de problemas profissionais; colaboração na preparação de materiais, etc., destinado aos professores mais experientes ” (p.90)
---	---	---	---

Com os três grupos de questionados no quadro 20, registámos divergências na abordagem relativamente ao contexto de acompanhamento do desempenho do professor estagiário. O grupo de professores experientes foi claro em confirmar que o acompanhamento está associado a ``ajudar``, na planificação e leccionação das aulas. *O meu acompanhamento é bem recebido, porque, tenho dado o meu máximo em ajudar a planificar e leccionar as aulas. (Ex1); Os colegas estagiários pensam que o acompanhamento do professor experiente está para julgar o trabalho deles, mas pelo contrário é para ajudar no processo de ensino aprendizagem (Ex 4).*

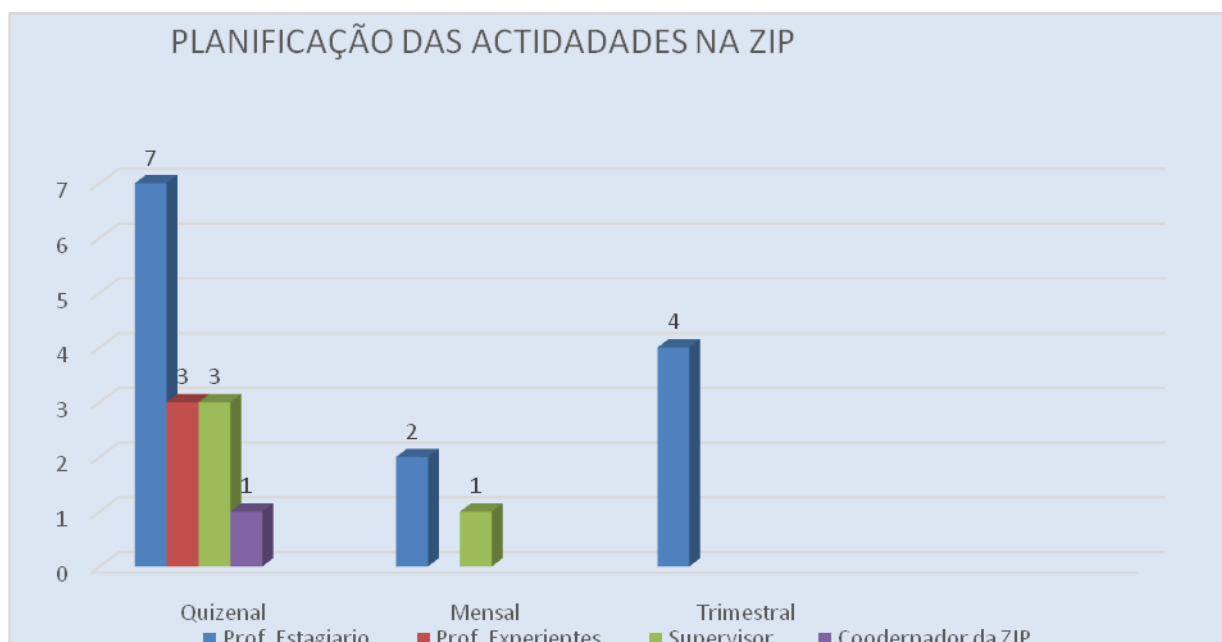
No grupo de directores e directores adjuntos pedagógicos, a representação registada alia-se a um entendimento desagradável à presença dessas entidades no acompanhamento das actividades dos professores estagiários, a qual é vista como actividade que visa controlar o desempenho do professor estagiário. Registamos o termo de ``julgar`` que se associa com actividade inspectiva. *Para mim, às vezes, os professores confundem o julgar e acompanhar, o que faz com que os colegas olhem como se fosse uma exigência, a minha participação, mesmo sabendo que é um processo vital. (DAP2).* O termos julgar, foi registado no depoimento de coordenador da ZIP, *O acompanhamento não visa julgar as falhas do professor estagiário, acompanhamos os estagiários para evitar o mau desempenho das suas actividades profissionais (DAP1).* Portanto as representações de grupos de directores e do coordenador mostram claramente que a presença destes dois grupos no acompanhamento das actividades do professor estagiário é vista como uma barreira para o desempenho do professor.

Dimensão 2. O papel da supervisão pedagógica na mudança de práticas pedagógicas

Categoria.2.4.3. Planificações quinzenais e trimestrais das actividades pedagógicas na ZIP.

No gráfico 4, pretendemos representar as frequências da planificação da actividade pedagógica na Zona de Influência Pedagógica (ZIP) sob orientação do coordenador da ZIP3.

Gráfico 4 - Planificações quinzenais e trimestrais das actividades pedagógicas na ZIP.



O gráfico 4 representa as respostas do grupo de inquirido em relação ao processo de planificação na ZIP. As representações de um (1) coordenador, três (3) supervisores, três (3) professores experientes e sete (7) professores estagiários, confirmaram a existência de planificações quinzenais, quando à planificação mensal, um supervisor e 2 (dois) professores confirmam que mensalmente há planificações, por fim, quatro professores estagiários confirmam que a escola realiza planificações trimestrais.

Fazendo análise da divergência, dentro do sistema pedagógico, as planificações decorrem nos ciclos de aprendizagem e na ZIP, dependendo a decisão da coordenação dos ciclos de aprendizagem.

3. Síntese da análise e interpretação dos dados recolhidos

Neste capítulo, analisamos as representações dos de forma mais detalhada da escola X e Y, recolhidos através de questionários e entrevistas aplicados aos professores experientes, supervisores, professores estagiários, directores e directores adjuntos pedagógicos.

Desenvolvemos a conclusão deste capítulo em duas dimensões, categorias e subcategoria. Na dimensão 1 temos as representações sobre supervisão e na dimensão 2, *o papel da supervisão pedagógica mudança de práticas pedagógicas*.

Na dimensão 1, na categoria 1 - o conceito de supervisão, registamos divergência de uso dos termos nas representações dos supervisores relativos ao conceito de supervisão.

Os professores estagiários não divergem no termo que associam a supervisão: ``*monitoramento*`` das actividades de práticas pedagógicas.

Na análise das representações dos grupos de supervisores e professores estagiários, os termos registados aliam-se à perspectiva de Vieira (1993, citado em Alarcão, 1996) que considera que a supervisão é monitoramento de sistema de práticas pedagógicas, sobretudo através de procedimento de reflexão e experimentação.

Na categoria 1.2, registamos as representações dos grupos de supervisores através e questionamento realizado sobre o perfil do supervisor pedagógico. Foram os termos ``Seriiedade; competência e responsabilidade `` como os principais sinais visíveis que representam o perfil do supervisor.

Analísámos nessa dimensão as funções dos supervisores, as representações dos dois grupos na categoria 1.3, e concluímos que os dois grupos reconhecem as funções de um supervisor, registamos a coincidência dos temas na abordagem dos supervisores e dos professores estagiários: ``Identificação, auscultar, melhorar, conduzir `` o processo pedagógico, para promoção de mudança do desempenho dos professores nas suas tarefas.

No contexto da dimensão 2, a finalidade da supervisão pedagógica, nessa perspectiva abordamos as representações dos professores estagiários e supervisores pedagógicos.

Na análise dessa dimensão, registámos que os professores estagiários reconhecem que a supervisão pedagógica ``contribui`` com sugestões para melhoria dos processos de ensino aprendizagem o que favorece a mudança das práticas pedagógicas dos professores.

Registámos que os professores estagiários confirmam que a supervisão pedagógica ``contribui nas sugestões e melhoria no processo EA ou na mudança das práticas pedagógicas``.

Esta perspectiva alinha-se com as representações dos supervisores pedagógicos nos seguintes termos: a tarefa de supervisor é de ``ajudar``, ``contribuir`` melhorar o desempenho do professor seja qual for.

Na mesma dimensão 2.1.1, na categoria 1 e subcategoria 1, analisámos os factores de constrangimento da supervisão pedagógica.

Registámos, nos grupos de supervisores, os vários factores que constroem a supervisão pedagógica, sendo assim, a supervisão está condicionada por problemas financeiros, meios de

transporte, autonomia do sector de supervisão e meios materiais para o trabalho de supervisão, condicionado assim o melhoramento da qualidade de desempenho dos professores e escolas. Os factores problemáticos coincidem com os termos dos Directores que enunciam a falta de autonomia do sector e o coordenador da ZIP refere a falta de meio de transporte, insuficiências materiais, dificuldades de comunicação e de vias de acesso.

Na categoria 1 e subcategoria 2.2.2, analisámos a relação profissional dos supervisores, professores experientes e Directores das escolas. Nas representações dos supervisores, registámos que a relação com o professor promove o desenvolvimento, o desempenho e o diálogo no seio dos profissionais

Os professores experientes defendem que a relação profissional promove o bom desempenho da profissão, a mudança das práticas pedagógicas do professor e a evolução das suas práticas diárias na escola. Os directores defendem que a relação promove confiança, dado a mudança pedagógica.

Na categoria 2.3 e subcategoria 2.3.1, relativa à progressão na carreira profissional, o grupo de professores estagiários defende que para que se progrida na carreira profissional se deve ter boa classificação anual, ter experiência, desempenho e bom comportamento. Essa perspectiva coincide com a perspectiva do coordenador da ZIP, que realça que é necessário ter boa classificação e bom desempenho dos últimos dois anos.

A subcategoria 2.3.2 aborda o desenvolvimento profissional do professor. Os grupos de Directores defendem que o desenvolvimento profissional é promovido através da promoção de competências profissionais, planificação, aulas simuladas e acompanhamento das actividades do professor. O grupo dos professores experientes defende relativamente o processo de planificação e acompanhamento do desempenho do professor. Os supervisores defendem a interacção do professor e aluno, a formação contínua e a supervisão das actividades.

A categoria 2.4 aborda a relação entre a observação de aula e a mudança de práticas, nesta categoria há o uso expressivo do termo “superar” e “melhorar as dificuldades” que o professor inexperiente associa à reflexão, crítica e sugestões. Esses termos são unanimemente utilizados pelos professores experientes, Directores e DAPs.

A subcategoria 2.4.1. realça a promoção de encontros na escola, os atores entrevistados confirmam que tem havido encontros de concertações das actividades o número de vezes necessário.

Na subcategoria 2.4.2. o acompanhamento do desempenho do professor estagiário, no grupo de professores experientes, verificámos que os professores experientes acompanham as actividades para ajudar, planificar as actividades. Para grupos dos DAP, o acompanhamento serve para transmitir experiências e facilitar o trabalho docente e para os coordenadores tem em vista garantir o bom desempenho dos professores estagiários.

4. Conclusão

Fazemos agora a análise das questões de partida à luz dos resultados obtidos através da análise dos dados relativos às representações dos professores estagiários, dos professores experientes, dos supervisores, dos directores das escolas, dos directores adjuntos pedagógicos e coordenador da ZIP; registamos que os grupos em estudo reconhecem o conceito da supervisão, aliando-se na base do trabalho de apoio, de melhoria, de ajuda mútua entre os actores envolvidos no processo de supervisão pedagógica.

Na análise, concluímos que nas dimensões, e respectivas categorias, se assentam numa perspectiva da actividade de supervisão como forma de ajudar os professores menos experientes.

A supervisão pedagógica alia-se com o perfil do supervisor, como factor chave para mudanças do desempenho prático da actividade do professor, que concorre para a mudança da carreira profissional do professor. Esses dois aspectos decorrem das funções que o supervisor deve desempenhar no exercício das suas funções. Nessa linha de abordagem, os professores estagiários, professores experientes, supervisores e directores reconhecem que a função de supervisor se associa ao desenvolvimento profissional do professor. De acordo com Formosinho:

“a supervisão reconceptualizada desenvolve e constrói-se, coloca-se em papel de apoio e não de inspecção, de escuta e não de definição prévia de colaboração activa em metas acordados através de contratualização de envolvimento na acção educativa quotidiana, de experimentação reflectida através da acção que procura responder o problema identificado ”

Formosinho (2002, p.12).

Em seguida abordamos a dimensão 2, onde realçamos aspectos sobre o desenvolvimento profissional, nessa perspectiva registámos as informações dos grupos de pesquisa que confirmam que as planificações das actividades docentes, a observação mútua de aulas entre os professores menos experientes e os mais experientes, as reuniões de trabalho e trabalho de monitoria ou supervisão pedagógica, bem como os meios materiais, são a base das mudanças na postura pedagógica do professor. O professor desenvolve de forma mais acelerada a aquisição de novas competências e o conhecimento sobre o trabalho docente. Esta perspectiva é defendida por Moreira (2010), que refere que “o desenvolvimento profissional se efectua através de múltiplas formas e processos, incluindo a frequência de cursos, mas também de

uma variedade de outras acções como, por exemplo, a realização de projectos, a troca de experiências, as leituras, o exercício de reflexão [...] ” (p.19-20).

Conferimos, noutra perspectiva, que a mudança das práticas pedagógicas do docente condiciona a progressão do professor na carreira docente e permite que o professor tenha o provimento de nomeação provisória ou definitiva. Essas nomeações e promoções dependem de obter classificações, nos últimos dois a três anos, de bom desempenho profissional, como refere o EGFAE no seu artigo 34 na sua alínea 2 que:

“A promoção é a mudança para classe ou categoria seguinte da respectiva carreira e opera-se para escalão e índice a que corresponde o vencimento imediatamente superior, sendo obrigatória para os funcionários de classe ou categoria inferior da mesma carreira que tenham, pelo menos, três anos de serviços nessa classe ou categoria com a informação de serviço não inferior ao regular ” (p. 34).

Na alínea 3 do mesmo EGFAE, refere-se que:

“A progressão faz-se pela mudança de escalão dentro da respectiva faixa salarial (p. 34).

Analisando as perspectiva que da promoção através da supervisão pedagógica e relacionando-a com a mudança de práticas pedagógicas do professor estagiários, chegamos à conclusão que a supervisão pedagógica promove “:

- a) a mudança da carreira profissional (mudança da categoria DN4 para DN3; do DN3 para DN2 e DN2 para DN1,)
- b) a promoção da carreira profissional do professor (escalão: 1 de acordo com a faixa salarial da função docente)
- c) a progressão da carreira profissional do professor (mudança de classes profissional: E para C, C para B e B para A)
- d) o desenvolvimento profissional. “os conhecimentos adquiridos e as competências desenvolvidas pelos professores, antes e durante a formação inicial (Moreira, 2010, p.19).

Deste modo, a supervisão pedagógica nas escolas permite que o supervisor desenvolva as capacidades adequados pois, como afirmam Alarcão e Tavares (2010, p.72), “os objectivos de um supervisor devem apontar para desenvolver nos formandos as seguintes capacidades e atitudes como”:

1. Espírito de auto-formação e desenvolvimento.

2. Capacidade de identificar, aprofundar, mobilizar e integrar os conhecimentos subjacentes ao exercício da docência.
3. Capacidade de resolver problemas e tomar decisões esclarecidas e acertadas.
4. Capacidade de experimentar e inovar numa dialéctica entre a prática e a teoria.
5. Capacidade de reflectir e fazer críticas e autocríticas de modo construtivo.
6. Consciência da responsabilidade que coube ao professor no sucesso, ou no insucesso, dos seus alunos.
7. Entusiasmo pela profissão que exerce e empenhamento nas tarefas inerentes.
8. Capacidade de trabalhar com os outros elementos envolvidos no processo educativo.

Portanto, esses objectivos são promotores da mudança das práticas pedagógicas dos docentes, através das actividades supervisivas, nomeadamente a observação das aulas, que consiste em analisar atentamente um objecto ou fenómeno em vários sentidos para retirarem dele conclusões claras e precisas, bem como na planificação das actividades que envolve quatro tarefas de acordo com Nivagara (2005, p.25):

- ``Operacionalização das políticas nacionais de educação em objectivos e metas de ensino e aprendizagem a nível da escola;
- Planificação da aquisição, a longo prazo, de recursos relevantes para o ensino e aprendizagem (incluindo os financeiros);
- Dosificação dos programas de ensino, esquemas de trabalho, horários e cronogramas de actividades;
- Preparação de cronograma de reuniões com os órgãos de escola, comissões de pais, trabalhadores, etc.``

Os encontros de concertação das actividades pedagógicas, o acompanhamento do desempenho do professor e a relação profissional dos professores estagiários promovem o contacto bilateral entre os actores da educação (supervisor-professor estagiário) e permitem o desenvolvimento de competências e atitudes dos professores, que são base da mudança da prática pedagógica docente, inserindo-se na perspectiva de desenvolvimento profissional, promoção de escalão profissional, progressão da classe profissional e mudança da categoria profissional.

A actividade supervisiva permite que o professor estagiário adquira os requisitos que valorizam o seu desempenho diário. Da análise efectuada, registámos que a tarefa do

supervisor se desenvolve em duas dimensões fundamentais da supervisão que promovem o desenvolvimento profissional, a mudança de categoria, a promoção e progressão de carreira da carreira profissional do professor não experiente. Nivagara (2005) identifica estas duas dimensões como sendo:

- a) Dimensão analítica: é referente aos processos de operacionalização da monitorização da prática pedagógica;
- b) Dimensão interpessoal: é relativa aos processos de interacção (acção recíproca) entre os sujeitos envolvidos na monitorização da prática pedagógica.

Portando, o estudo mostra que todo o apoio que se possa prestar ao supervisionado será certamente compensado pela melhoria dos resultados dos professores na sala de aula, onde cada vez mais irão ganhar auto-confiança no desempenho das suas funções, e sentir-se-ão mais amparados pela estrutura de tutela.

Um dos vectores essenciais para o desenvolvimento da prática pedagógica do professor consiste no reforço da capacidade de gestão do sistema de supervisão ao nível central até à escola. Neste âmbito a actividade de supervisão é de extrema importância na ligação entre o nível central e a escola, uma vez que ela permite o acesso a dados colhidos no âmbito da sala de aula e que, por sua vez, estes dados permitem a detecção dos problemas que o professor enfrenta no seu dia-a-dia, consequentemente o apoio, o acompanhamento do professor e sugestão das novas metodologias de trabalho.

Na verdade, o estudo mostra que a supervisão tem um papel importante ao serviço do apoio em tudo quando tenha influência no processo de ensino-aprendizagem, visando uma melhor planificação, coordenação e execução deste mesmo processo, sendo assim o vector essencial para o desenvolvimento profissional do professor, que culminam com as mudanças da actuação pedagógica do professor.

QUESTÃES DE PARTIDA

Neste capítulo vamos fazer uma análise com vista a responder às questões de partida e também apresentaremos os constrangimentos encaradas durante a realização deste trabalho.

Por fim, apresentaremos as possíveis propostas de solução para os constrangimentos apontados neste trabalho e assim como as oportunidades que este estudo oferece para as futuras investigações.

Tomando em conta dos objectivos que traçamos para o nosso estudo, achamos conveniente o estudo estar totalmente pronto para responder às questões de partida da nossa investigação.

QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO 1

O Supervisor Pedagógico contribui para vencer as dificuldades que surgem no dia-à-dia, com informações que encorajam os professores a exercer com zelo a sua profissão?

O nosso estudo faz uma análise dos dados obtidos, podemos afirmar que o Supervisor Pedagógico tem a função de nobre de identificar ou auscultar as dificuldades do dia-à-dia do professor estagiário ou das escolas com vista melhorar o desempenho pedagógico.

A função do supervisor é de orientar as práticas pedagógicas, motivar e impulsionar as actividades do professor estagiário, valorizando os aspectos positivos que podem ser encontrados em cada professor estagiário.

Portanto, o professor estagiário, no início da carreira, necessita de apoio que conduz o processo pedagógico para uma qualidade desejável. No ponto de vista dos professores experientes, demonstraram que a função do supervisor constitui a base de melhoramento do desempenho e visa adequar a conduta de trabalho do professor estagiário.

QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO 2

A colaboração com os supervisores, coordenadores e professores experientes dispõe das condições necessárias para dar respostas ao desenvolvimento profissional e pedagógica de um professor estagiário?

Perante a análise de dados, podemos inferir que poderá afirmar-se que a colaboração ou simplesmente a relação promove o desenvolvimento profissional dos professores, visto que abre espaço para uma troca de experiência entre ambos.

Respondemos a esta questão de investigação atendendo à reflexão dos inquiridos durante a investigação.

- ❖ A relação no contexto professor estagiário e professor experiente, o grupo de investigação, convergem nas suas ideias, visto que ambos reconhecem que a construção do profissionalismo depende de uma bom relacionamento dos profissionais, a troca de experiência de trabalho, a construção de espírito de confiança entre ambos, constitui um factor de promoção de experiências profissionais.
- ❖ A relação profissional no contexto supervisor pedagógico e professor estagiário, na análise de dados deu-nos a entender que na relação profissional entre ambos, para a efectivação do seu trabalho, que o supervisor para além de criticar os aspectos negativos deve também elogiar o professor estagiário, visto que o trabalho profissional é constituído por aspectos positivos.

Das ilações que tiramos a partir das afirmações dois grupos em análise no trabalho, percebemos que a relação é um factor importante e potencia o desenvolvimento profissional do professor estagiário, sendo também um factor crucial para mudança na sua carreira, tanto na promoção como na progressão da carreira profissional. Essa relação é promovida através de troca de experiências entre Professores, Supervisores, Directores e Coordenador da ZIP.

O estudo ilustra que esses actores adoptam momentos de reflexão sobre as actividades diárias do professor, promovendo, assim, as habilidades e as competências relacionadas com o bom desempenho da função da docência.

QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO 3

As actividades de supervisão pedagógicas trazem mudança nas práticas pedagógicas do professor estagiário?

Perante a análise de dados, obtemos informações sobre o contexto de acompanhamento do trabalho do professor estagiário na realização das actividades pedagógicas. Analisámos as representações dos professores Experientes, Directores Adjunto Pedagógicos e Coordenador da ZIP. Pensamos que é necessário que haja planificações de actividades curriculares em grupos que incluam professores experientes e professores estagiários, fazer assistência de aulas, promover o micro ensino, onde um professor experiente pode dar aulas como inspiração para os estagiários.

Todas actividades supervisivas devem constituir um fundamento para o desenvolvimento profissional e devem ser um instrumento de avaliação. É com a avaliação que fazemos a reflexão sobre o nosso desempenho profissional, conseguimos medir ou testar as nossas habilidades e as competências que asseguram a nossa promoção na carreira profissional.

QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO 4

Qual é a relevância da observação mútua das aulas?

A partir da análise de dados registámos a necessidade de realização de observação de aulas entre os professores. Os professores experientes realçam que a observação de aulas visa superar a fraca capacidade pedagógicas do professor estagiário e superar as dificuldades com que se deparam, visto que depois de observação da aula se cria um espaço de análise sobre alguns aspectos negativos e positivos, os pontos fortes e fracos da aula.

O Director e Directores Adjunto pedagógicos defendem que a observação das aulas tem a função de melhorar o desempenho na sala de aula, dado que aula é um processo dinâmico, onde aprendizagem é mútua ou recíproca.

A fraca participação dos supervisores no apoio e acompanhamentos das actividades dos professores na sala de aula é motivada pela incapacidade de meios materiais, financeiro e pela insuficiência de recurso humano, dado o número reduzido de professores experientes na carreira de docência.

Assim, estes deficits originam fracas habilidades ou competências nos docentes e, consequentemente, nos alunos, o que não se coaduna com as competências exigidas no Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB), que estabelece um perfil do graduado do Ensino Básico como o principal desafio, tendo em vista tornar o ensino mais relevante. Assim, de acordo com PCEB (2003) “cabe ao Ensino Básico formar um aluno capaz de reflectir, ser criativo, isto é, capaz de se questionar sobre a realidade, de modo a intervir sobre ela, em benefícios e da sua comunidade” (p. 21).

O estudo mostra-nos a relevância do desenvolvimento profissional do professor como forma de alicerçar o ensino e contribuir para a formação de um Homem com um compromisso social. Os resultados do estudo, poderão promover o trabalho dos supervisores pedagógicos e dos professores em exercício, tendo em vista a elevação do auto estima dos alunos, tornando assim a escola como um parceiro activo no desenvolvimento da sociedade, através monitoria, do acompanhamento e do apoio, como forma de melhorar o nível de prestação de trabalho na escola ou na sala de aula.

Considerações finais

Na realização da investigação, registámos alguns constrangimentos na supervisão pedagógica, que é um processo de melhoramento do desempenho do professor estagiário em particular e da escola no contexto geral.

Dos constrangimentos referidos, destacamos a necessidade de empenho dos supervisores no processo de supervisão pedagógica para melhorar desempenho interno dos professores estagiários. Quando referimos supervisão interna, referimos à análise profissional dos trabalhos de cada professor envolvido no processo de formação contínua que é um processo sob a responsabilidade do Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano, da Direcção Provincial da Educação e Desenvolvimento Humano, dos Serviços Distritais de Educação, dos Directores das escolas e do Coordenador da ZIP (Zona de Influência Pedagógica).

Durante o estudo, registámos constrangimentos como a falta de meios materiais para execução do trabalho de supervisão pedagógica, falta de assistência rotineira às aulas dos professores estagiários, falta de um registo do desempenho dos professores estagiários (fichas de classificação do desempenho dos professores estagiários, um instrumento importante para promoção da carreira profissional dos professores estagiários).

Desta análise, concluímos que os constrangimentos são factores principais para a estagnação das carreiras dos professores estagiários. Assim, apresentamos algumas estratégias de mudança destes cenários. Em virtude das evidências recolhidas na investigação, concluímos que existem vários constrangimentos às mudanças das práticas docentes. Contudo, pensamos que há necessidade de encarar novos desafios para dar início a um processo de supervisão pedagógica de acordo com deveres que as instituições detêm.

Das informações colhidas na investigação, através dos supervisores e professores experientes, registámos que a função supervísiva promove o desenvolvimento gradual do desempenho do professor. Portanto, pensamos que o melhoramento do desempenho docente necessita de um acompanhamento integral dos professores experientes e dos supervisores pedagógicos, factor crucial para a mudança da mentalidade do professor, como é sustentado por Moreira (2010) salientou que:

(...) a transformação das práticas docentes só se efectiva à medida que o professor amplia a sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe os

conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade como inovador (...) na prática docente, dispositivos que induzem/ geram/ facilitam a análise da acção profissional docente”

Moreira (2010, p.21).

Nesta perspectiva apresentamos a sugestão de que se devem criar momentos de troca de experiências entre os professores estagiários e os professores experientes, com vista a construir um debate construtivo, reflexivo e sistemático. Essa linha de abordagem foi sustentada por Alarcão (1996), que defendeu que “não é com a experiência que se aprende; mas com a reflexão sistemática sobre a experiência” (p.157).

Através das palavras dos nossos entrevistados, registámos que os professores experientes têm desempenhado um papel crucial na orientação reflexiva dos professores estagiários e registamos constrangimento na participação rotineira dos supervisores pedagógicos.

Através das representações dos grupos entrevistados, chegámos à conclusão que seria necessário, no futuro, repensar a alocação de meios materiais e financeiros para tornar mais fácil o trabalho de supervisão pedagógica, uma vez que, nas palavras dos supervisores pedagógicos e coordenador da ZIP, os meios materiais e financeiros foram uns dos principais constrangimentos enfrentados pelos professores.

Portanto, relativamente à relação profissional entre professores estagiários, professores experientes e supervisores inerente às mudanças pedagógicas, somos levados a pensar, a partir das palavras dos entrevistados, que a relação profissional desenvolve uma reflexão e a melhoria das práticas. Esta perspectiva converge com o pensamento de Vasconcelos, autor que defendeu que:

“o sucesso profissional depende da qualidade das interações no local de trabalho, mas a quantidade de aprendizagem reportada dependia de: participar em processos de grupo; trabalhar lado a lado com outros (podendo aqui incluir profissionais em estágio); consultas dentro e fora da equipa de trabalho; agarrar tarefas e papéis desafiadores (equipa pode incluir-se o orientador cooperante); resolução de problemas; experimentar coisas novas; consolidar, expandir e refinar competências”.

Vasconcelos (2009, p.124).

Alarcão (1996) afirmou que “(...) o supervisor deverá organizar as situações onde o professor passa a confrontar-se com problemas reais, para cuja resolução necessita da reflexão” (p.98).

Portanto, sublinhamos a importância da construção de uma atitude reflexiva com vista a desenvolver competências que sustentem a prática pedagógica.

Alarcão, acrescentou que:

“a prática surge como espaço privilegiado de integração de competência. Isto só é possível se o professor reflectir sistematicamente sobre o que faz sobre o que vê fazer. Experimentação e reflexão são

elementos auto formativos que levam a uma conquista progressiva de autonomia é descoberta de potencialidades”.

Alarcão (1996, p.98).

Somos levados a aceitar que, nesta perspectiva, há uma grande necessidade de ter supervisores reflexivos desde o início da formação de professores e até ao momento de estágio nas escolas. Isso poderá levar à concretização da potencialidade profissional do professor, factor principal de promoção da carreira docente.

Alarcão, considerou que:

“o supervisor reflexivo irá envolver os professores na sua própria formação para que depois de atravessarem uma fase em que o tal professor mais experiente acompanha e monitora a formação, sejam capazes de alcançar competência profissional com base nos conhecimentos teóricos e científicos que foram experimentando e adaptando às suas práticas conhecimento este período de formação com início de uma nova fase que se pretende interminável”.

Alarcão (1996, p.94).

Podemos enquadrar a questão da supervisão reflexiva como factor crucial do processo de avaliação do desempenho dos professores, o fundamento para compreender o desempenho do professor, pois que este se processo for bem sucedido irá culminar com o desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

A problemática que analisámos surge no seguimento dos estudos que se debruçam sobre a tarefa do supervisor pedagógico nas actividades supervísivas, que permitam assegurar um processo de ensino e aprendizagem de qualidade, apoiando os professores menos experientes ou estagiários, através da participação dos professores mais experientes.

Neste contexto encontrámos uma relação da problemática com os trabalhos publicados sobre a supervisão pedagógica desde o seu conceito, importância e para a mudança e o desenvolvimento profissional do professor.

Aspectos Inovadores do Estudo e Futuro Investigação

Ao analisar a abordagem de vários autores sobre os cenários de supervisão pedagógica, mostrámos, ao longo deste estudo, que a supervisão poderá ser encarada com fonte inovadora para a mudança das práticas pedagógicas de professores estagiários, desde esta seja orientada para o desenvolvimento profissional do professor que inicia a sua carreira.

Neste estudo, perspectivámos as modalidades de supervisão pedagógica como fonte de promoção de mudança das práticas, dando maior enfoque à participação dos supervisores, professores experientes, directores e coordenador da zip no acompanhamento, na assistência das aulas, na troca de experiências, na promoção de micro-ensino e na melhoria de meios adequados para promoção da actividade supervisiva nas escolas, independentemente da sua localização e das condições e vias de acesso, um problema inevitável para várias escolas em Moçambique.

Nos grupos inquiridos, registámos várias representações que se orientam para um futuro mais empenhado no melhoramento das práticas supervísivas dos professores que necessitam de mais experiência pedagógica, como forma de melhorar a performance na sala de aula e também para que haja mudança na carreira profissional do professor.

Limitações do estudo e propostas para estudos futuros

O presente estudo apresenta limitações, que se relacionam com a região onde efectuámos a investigação, pois não existe nenhum estudo anterior que se debruce sobre as perspectivas e o papel de supervisão pedagógica sobre a mudança das práticas pedagógicas dos professores estagiários, um estudo relativo à intervenção dos supervisores pedagógicos nas escolas primárias.

A segunda limitação que mereceu um olhar sobre o nosso estudo, é quanto à selecção da população e da amostra. A amostra definida para este estudo não seguiu o critério de voluntariedade dos professores inquiridos nas duas escolas de estudo, o que criou algumas inseguranças na delimitação de critérios e passos metodológicos. Outra limitação tem a ver com tamanho da amostra, que ao se apresentar em número reduzido conduz a que os resultados alcançados sejam apenas válidos para a população em questão. Podendo, no entanto, servir como ponto de partida para um estudo mais representativo.

O estudo poderá servir para dar pistas a futuras investigações sobre a renovação das estratégias para o melhoramento da prática supervísiva dos professores em início de carreira tanto dos professores experientes e como dos supervisores com vista a promover a mudança gradual da prática docente.

Assim, as estratégias apresentados nesse estudo poderão constituir-se um ponto de referência inicial para a mudança das práticas pedagógicas e o estudo poderá ter interesse para as futuras investigações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2010). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão*. Porto Editora- Porto.
- Altet, M. (2000). *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Colecção Ciências da Educação Século XXI. Porto: Porto Editora.
- Alves, B. & Silva, D. (1992). *Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta*. Recuperado em 05 de Setembro de 2014. Disponível em: www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/download/.../186.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Boni, V. & Quaresma, J. (2005). *Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais*. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC. Vol. 2 Nº 1. Recuperado em 04 de Agosto de 2015 disponível em: www.emtese.ufsc.br.
- Bonito, J. & Trindade, V. (2008). *Desenvolvimento profissional e formação de professores*. In Callapez, recuperado em 12 de Setembro de 2015. Coimbra: MMGUC. [ISBN: 978-989-95994-0-6]. Disponível em: <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/4396/1/soares.pdf>.
- Buffon, D. Gonçalves, B. (2012). *Formação de Professores: Uma Acção Reflexiva*. Recuperado em 13 de Novembro de 2015. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Formacao_de_Professores/Trabalho/05_33_49_1343-6925-1-PB.pdf.
- Carvalho, J. E. (2009). *Metodologia do Trabalho Científico. «Saber- Fazer» da investigação para dissertações e Teses*. 2ª Ed. Lisboa: Escolar Editora.
- Casanova, M. (2005). *Supervisão pedagógica: Função do Orientador de Estágio na Escola*. Comunicação a ser inserida no âmbito do Seminário Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores - Secção F: Supervisão da Prática Pedagógica, 1-24, recuperado em 12/06/14, disponível em: www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/mprazerescasanova.pdf.

Chaer, G, Diniz, R. & Ribeiro, E. (2011). A técnica do questionário na pesquisa educacional. Evidência, Araxá, v. n. 7 recuperado em 26 de Junho de 2015. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/pesquisa_social.pdf.

Chavane, E. et al (2003). Manual de apoio à supervisão pedagógica. 1ª Edição. Maputo: MINED.

Corrêa, V & Pereira, M. (2010). Supervisão pedagógica e a sua importância na formação continuada de professores. PERQUIRERE: Revista do Núcleo Internacional de Pesquisa e Extensão. UNIPAM. (Vol. 8 170-187). Recuperado em 16 de Junho de 2014, disponível em: http://perquirere.unipam.edu.br/documents/23456/50270/a_supervisao_pedagogica_e_sua_importancia.pdf

De Ketele, J. e Roegiers, X. (1993). Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos. Lisboa: Instituto Piaget .

Duarte, A. M. (2002). Aprendizagem, Ensino e Aconselhamento Educacional. Uma perspectiva cognitiva-motivacional. Porto: Porto Editora.

Feliciano, A. (2014). Dissertação de Mestrado em Ensino de Física e de Química no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Recuperado em 14 Fevereiro de 2016. Disponível em: https://sigarra.up.pt/fcup/pt/cur_geral.cur_view?pv_curso_id=1022.

Formosinho, J.O. (2002). A Supervisão na Formação de Professores I Da Sala à Escola. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.

Golias, M. (1993). Sistemas de Ensino em Moçambique. Passado e Presente. Maputo: Editora Escolar.

Golias, M. (1999). Educação Básica. Temáticas e Conceitos. Maputo: Editora Escolar.

Golias, M. (2000). Supervisão Pedagógica & Observação de aulas; PEB-GTZ/Beira; 1º esboço.

Gomes, M. (2016). Fenómeno Emergentes na Ciência de Informação. VI Seminário de Ciência de Informação. Recuperado em 14 Fevereiro de 2016. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/cinf/index.php/secin2016/secin2016/paper/view/359/175>.

Gonçalves, A. (2004). Métodos e Técnicas de Investigação Social. Relatório de Agregação do Grupo disciplinar de Sociologia, 1-123. Recuperado em 22 de Junho de 2014. Disponível em:

<http://tendimag.files.wordpress.com/2012/09/mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-dinvestigac3a7c3a3o-social-i.pdf>.

Guerra, I. (2006). Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo. Sentido e formas de uso. Ed. 1ª, principia editora, Cascais.

Günther, H. (2006). Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Vol. 22 n. 2, pp. 201-210. Recuperado em 29 Março de 2016. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2.

Herdeiro, R. & Silva, A. M. (2011). Desenvolvimento Profissional Docente: contextos e oportunidades de aprendizagem na escola. In A. B. Lozano et al (orgs.), Libro de Actas do XI Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Coruña: Facultad de Ciências da Educación, pp. 2717-2728. Recupera em 03 de Fevereiro de 2016. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/.../Desenvolvimento%2520profissional%2>.

INDE /MINED (2003a). Plano Curricular do Ensino Básico. Objectivos, Politicas, Estrutura, Plano de Estudo e Estratégias de Implementação. Maputo.

INDE/MINED (2003b). Programa do Ensino Básico. Maputo- Moçambique.

INDE/MINED, (2003c). Manual de Apoio à Supervisão Pedagógica, 1º Edição, Maputo.

Jacobs, G. & Goh, C. (2008). O Aprendizado Cooperativo na Sala de Aula, 1º Edição, São Paulo: Editora Cia de Desenho.

Júnior, A. & Júnior, N. (2011). A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. Evidência, Araxá, v. 7(7), 237-250. Recuperado em 28 de Setembro de 2015. Disponível em: www.togatlian.pro.br/docs/pos/unesa/instrumentos.pdf.

Junior, A. & Junior, N. (2011). A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos, Evidência, Araxá, v. 7, recuperado em 23 de Maio de 2015 disponível em: http://www.latinoamericano.jor.br/aulas/jorn_inf/t%c3%89cnicas%20de%20entrevista.pdf

Junior, M. Melo, M. & Santiago, M, (2010). Análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar. Porto Alegre, v. 16, n. 03. Recuperado em 20 de Dezembro de 2015, disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/11546/10008.junio>.

Junior, P. (2005). Elicitação de Requisito de Software através da Utilização de Questionários. Pontificia Universidade Católica Rio de Janeiro - PUC-RIO. Recuperado em 04 de Julho de 2015. Disponível em: http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/7344/7344_4.PDF.

Maia, A. (2013). Técnica de Entrevista. OBEGEF-Observatório de Economia e Gestão de Fraude, Working Papers Nº30/2013. Recuperado em 19 de Janeiro de 2015. Disponível em: <http://www.gestaodefraude.eu/wordpress/wp-content/uploads/2013/07/wp030.pdf> <http://www.gestaodefraude.eu/wordpress/wp-content/uploads/2013/07/wp030.pdf>

Marconi, M.A. & Lakatos, E.M. (2003). Fundamentos de Metodologia Científica. 5ª Edição. São Paulo: Editora Atlas S.A.

Marques, R. (2001). Saber Educar. Guiar do Professor. 1º Edição, Lisboa: Editorial Presença.

Meireles, G. (2013). O impacto da estratégia de observação de aulas na mudança das práticas dos professores. Dissertação para mestrado, recuperado em 02.10.14, disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/3054/1/Tese_Final_GabrielaMeireles.pdf

Militão, S. (2004). Formação do Professor Reflexivo no Brasil. Revista Científica Electrónica de Pedagogia. -Ano II- Número 4-Junho-2004, ISSN 1678-300x Recuperado em 09 de Abril de 2016: Disponível em: http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/wQ1aXfT0D7vN5la_2013-6-27-16-50-42.pdf

MINED, (2012) Plano estratégico da Educação e Cultura, Maputo.

Moreira, J. (2010). Portefólio do Professor. O portefólio reflexivo no desenvolvimento profissional. Porto: Porto Editora.

Nerici, I. G. (1981). Introdução à Supervisão Escolar. Ed.4ª. Editora Atlas S.A. São Paulo

Neves, L. (1996). Caderno de Pesquisas em Administração. São Paulo, v.1. nº 3, 2º Semestre. Recuperado e em 07/ de Agosto de 2015. Disponível em:

Nivagara, D. (2005). Administração, Gestão e Supervisão Escolar. Formação de Professores em Exercício. Maputo: INSITEC.

Nóvoa, A. (2007). Vidas de Professores. Colecção de Ciências da Educação. Edição 2ª. Porto: Porto Editora.

Oliveira, C. (1982). Um Apanhado Teórico-Conceitual Sobre a Pesquisa Qualitativa: Tipos, Técnicas e Características. Recuperado em 09 de Fevereiro de 2016, disponível em: http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/um_apanhado_teorico_conceitual_sobre_apesquisa_qualitativa_tipos_tecnicas_e_caracteristicas.pdf

Oliveira, J. (2000). Entrevista. EP / Entrevistas, 26 recuperado em: 13 de Junho de 2016 disponível em: <http://w3.ualg.pt/~jvolivei/ep/ep.html>

Peres, J.P. (1977). Administração e supervisão em Educação. São Paulo: Editora Atlas S.A.

Queiroz, D. et al. (2007). Observação Participante na Pesquisa Qualitativa. R Enferm UERJ, Rio de Janeiro, 2007 abr/jun; 15(2): 276-83. Recuperado em 09/04/16. Disponível em: <http://www.facenf.uerj.br/v15n2/v15n2a19.pdf>.

Reis, P. (2011). Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Avenida 5 de Outubro, 107, Lisboa. Recuperado em 29 de Dezembro de 2015. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4708/1/Observacao-de-aulas-e-avaliacao-do-desempenho-docente.pdf>.

Salgueiro, S. (2014). Perfil do Supervisor Pedagógico do 1ºCEB: m estudo de caso. Dissertação apresentada para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na área de Supervisão e Orientação Pedagógica. Recuperada em 17 de Agosto de 2015, Disponível em: <http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/1124/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20S%C3%ADlvia%20Isabel%20Delgado%20Salgueiro.pdf>.

Silva, A.S. & Pinto, J.M. (1986). Metodologia das Ciências Sociais. Porto: Edições Afrontamento.

Silva, C. et al. (2009). Pesquisa Documental: Alternativa Investigativa na Formação Docente. IX Congresso Nacional de Educação- ADUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Recuperado em 15 de Setembro de 2015. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3124_1712.pdf.

Silva, E. & Menezes, E. (2001) Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação, 3ª edição revisada e actualizada,

Silva, L.(2010) Guia de Estudo de Supervisão Educacional, Ed. 1ª, Maputo, Universidade Politécnica.

Simbine, R. J. (2009). Guia Prático do Supervisor Pedagógico. 1ª Edição. Maputo: Edit. Alcance.

Tanaka, O. & Melo, C. (2001). Avaliação de Programas de Saúde do Adolescente - um modo de fazer. São Paulo: Edusp, 2001. Recuperado em 12 Fevereiro de 2016. Disponível em: <http://people.ufpr.br/~nilce/metci.%20contrib.%20de%20Joel%20.%20abordagens%20quali%20e%20quanti..pdf>.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Lei 14/ 2009. Estatuto Geral dos funcionários e Agentes do Estado. Moçambique.

Decreto- Lei 64/98, de 3 de Dezembro. (Imprensa Nacional de Moçambique.)

Decreto-Lei.1/2011. Estatuto orgânico do Ministério de Educação. I Série nº 15. Imprensa Nacional de Moçambique-Maputo.

ANEXOS

Questionário para Professor Estagiário

Este questionário integra-se num trabalho de investigação a decorrer no âmbito do Mestrado em Ciência de Educação. Especialização em Supervisão Pedagógica.

Quer-se desta forma, contribuir para a melhoria da qualidade da Supervisão Pedagógica em Moçambique.

Por isso, peço-lhe a sua colaboração, respondendo este questionário de forma franca e aberta.

O questionário tem carácter anónimo e confidencial.

1. Idade: _____

2.

	M	F
Sexo		

3. Ano de serviço _____

4. Assinale com X dentro do quadro

Habilitação	Básico	Medio	Bacharel	Licenciado
Profissional				

5. Num máximo de 4 linhas diga o que é para si a supervisão pedagógica

-
-
6. Existem encontros regulares ou outros mecanismos de encontro entre professores estagiários e supervisores ou com outros professores mais experientes?

Sim, com os supervisores pedagógicos e coordenador da ZIP. Sim ☐ Não ☐

7. Podem existir encontros com outros professores mais experientes e coordenadores que não os supervisores? Se sim colocar também essas hipóteses

8. No caso em que existam com que regularidade ocorrem?

Varias vezes por semana ☐ Uma vez por mês ☐ Uma vez por trimestre ☐

Quando for necessário ☐

9. Como classifica a sua relação profissional com os supervisores?

Muito Boa ☐ Boa ☐ Média ☐ Negativa ☐

10. Como classifica a sua relação profissional com os supervisores?

Muito Boa ☐ Boa ☐ Média ☐ Negativa ☐

11. Achas que a colaboração com os supervisores, coordenadores e professores mais experientes dispõe das condições necessárias para dar respostas ao desenvolvimento profissional e pedagógicas de um professor estagiário?

Não ☐ Sim ☐

Justifique a sua resposta

12. Na sua opinião acha que as actividades de supervisão pedagógica trazem mudança nas práticas pedagógicas dos professores estagiários?

13. Por fim gostaria que reflectisse sobre as seguintes questões:

-Indique factores de constrangimento e de facilitação que podem estar inerente à supervisão pedagógica.

- Factores de Constrangimento da mudança de carreira dos professores estagiários

- Factores que facilitam a mudança de carreira dos professores estagiários.

Agradecemos desde já a colaboração e atenção dispensada.

João Maconha Malenzua

Questionário para Supervisor pedagógico

Este questionário integra-se num trabalho de investigação a decorrer no âmbito do Mestrado em Ciência de Educação. Especialização em Supervisão Pedagógica.

Quer-se desta forma, contribuir para a melhoria da qualidade da Supervisão Pedagógica em Moçambique.

Por isso, peço-lhe a sua colaboração, respondendo este questionário de forma franca e aberta.

O questionário tem carácter anonimo e confidencial.

1. Idade: _____

2.

	M	F
Sexo		

3. Ano de serviço _____

4. Assinale com X dentro do quadro

Habilitação	Básico	Médio	Bacharel	Licenciado
Profissional				

5. Ano de experiencia como supervisor pedagógico _____

6. É promotora do desenvolvimento profissional do professor estagiário?

Não percebo a questão tem que explicitar a que se refere: à supervisão?

Sim ☐ Não ☐ As vezes ☐

7. A supervisão pedagógica proporciona uma reflexão sobre as práticas desenvolvidas em contexto de aula?

Sim ☐ Não ☐ As vezes ☐

Justifique

8. O supervisor contribui para vencer as dificuldades que surgem no dia-a-dia, com informações que encorajam os professores a exercer com zelo a sua profissão?

Comenta:

9. A supervisão pedagógica é fundamental para o desenvolvimento profissional dos professores estagiários e desenvolvimento qualitativo da escola?

Sim ☐ Não ☐ As vezes ☐

10. O desenvolvimento profissional faz-se dentro da relação entre supervisor e professor estagiário?

Sim ☐ Não ☐ As vezes ☐

Se for sim comenta:

11. A finalidade da supervisão será proporcionar uma reflexão pedagógica, reconhecendo o trabalho dos outros?

Sim ☐ Não ☐ As vezes ☐

12. O supervisor deve promover uma relação de confiança que possibilite a participação responsável do professor estagiário?

13. O supervisor deve criar as iniciativas que melhorem a qualidade de educação

Sim ☐ Não ☐ As vezes ☐

14. O conhecimento profissional do professor emerge a partir da prática pedagógica?

Sim ☐ Não ☐ As vezes ☐

15. O isolamento dos supervisores constitui um dos maiores obstáculos ao seu desenvolvimento profissional dos professores estagiários e da qualidade da escola?

Sim ☐ Não ☐ As vezes ☐

Comenta:

16. O supervisor deve criar um contexto educativo favorável ao desenvolvimento profissional

Sim ☐ Não ☐ As vezes ☐

Comenta a opção escolhida

17. Na sua opinião achas que as actividades de supervisão pedagógica trazem mudança das práticas pedagógicas dos professores estagiários?

18. Por fim gostaria que reflectisse sobre as seguintes questões:
Indique factores de constrangimento e de facilitação que podem estar inerente à supervisão pedagógica.

Constrangimento.

Factores que facilitam a actividade de supervisão pedagógica.

Agradecemos desde já a colaboração e atenção dispensada.

João Maconha Malenzua

Questionário Para Directores(a) e Directores(a) Adjuntos Pedagógico

Este questionário integra-se num trabalho de investigação a decorrer no âmbito do Mestrado em Ciência de Educação. Especialização em Supervisão Pedagógica.

Quer-se desta forma, contribuir para a melhoria da qualidade da Supervisão Pedagógica em Moçambique.

Por isso, peço-lhe a sua colaboração, respondendo este questionário de forma franca e aberta.

O questionário tem carácter anónimo e confidencial.

1. Idade: _____

2.

	M	F
Sexo		

3. Ano de serviço _____

4. Assinale com X dentro do quadro

Habilitação	Básico	Medio	Bacharel	Licenciado
Profissional				

5. Ano de experiencia como Director (a) ou Director(a) Adjunto(a) _____

6. Ano de experiencia como Director(a) e Director(a) Adjunto(a) _____

7. Teve alguma formação a nível de gestão ou mesmo na matéria de liderança escolar?

Sim ☐

Não ☐

8. Diga especificamente sobre a sua relação profissional com os professores estagiários?

9.

Mbom ☐

Bom ☐

Normal ☐

10. Tem acompanhado as actividades da escola e os seus respectivos Professores:

Diariamente ☐

Semanalmente ☐

Trimestralmente ☐

Semestralmente ☐

Anualmente ☐

O seu acompanhamento é bem-sucedido pelos professores.

Sempre ☐ Às vezes ☐

Em 4 linhas, faça um comentário inerente a questão acima colocada.

11. Tem assistido as aulas dos professores estagiários?

12. Sim ☐ Não ☐

13. Se for sim, qual a reflexão faz com os professores depois de assistir a aula?

Comenta a sua reflexão.

14. Tem participado nas planificações quinzenais e trimestrais na escola?

15. Quais são as maiores dificuldades dos professores estagiários que tem detectado através das planificações?

16. Tem agendado sessões de capacitação e superação de professores estagiários?

Sim ☐ Não ☐

17. Alguma vez dá aulas modelo para os professores estagiários?

Sim ☐ Não ☐

-Comenta a opção escolhida.

Agradecemos desde já a colaboração e atenção dispensada,
João Maconha Malenzua

Este questionário integra-se num trabalho de investigação a decorrer no âmbito do Mestrado em Ciência de Educação. Especialização em Supervisão Pedagógica.

Quer-se desta forma, contribuir para a melhoria da qualidade da Supervisão Pedagógica em Moçambique.

Por isso, peço-lhe a sua colaboração, respondendo este questionário de forma franca e aberta.

O questionário tem carácter anónimo e confidencial.

Questionário Para Professores Experientes

1. Idade: _____

2.

	M	F
Sexo		

3. Ano de serviço _____

4. Assinale com X dentro do quadro

Habilitação	Básico	Medio	Bacharel	Licenciado
Profissional				

5. Ano de experiencia como professor(a) _____

6. Teve alguma formação pedagógica?

Sim ☐

Não ☐

7. Diga especificamente sobre a sua relação profissional com os professores estagiários?

Mbom ☐

☐ Bom

☐

Normal

-Cometa a opção escolhida.

8. Tem acompanhado as actividades dos Professores estagiários?

Diariamente ☐

Semanalmente ☐

O seu acompanhamento é bem-sucedido pelos professores estagiários.

Sempre ☐ Às vezes ☐ Não ☐

Em 3 linhas, faça um comentário da opção escolhida inerente a questão acima colocada.

9. Tem assistido as aulas dos professores estagiários?

Sim ☐ Não ☐

10. Se for sim, qual a reflexão faz com os professores depois de assistir a aula?

Comenta a sua reflexão.

11. Tem participado nas planificações analíticas e de aulas com os professores estagiários?

Sim ☐ Não ☐

-Se for sim comenta em 3 linha a sua contribuição para desenvolvimento profissional dos professores estagiários,

12. Quais são as maiores dificuldades dos professores estagiários que tem encontrados nas planificações?

13. Tem contribuído para superação de algumas dificuldades dos professores estagiários?

Sim ☐ Não ☐

-Cometa a opção escolhida.

14. Tem convidado algumas vezes os professores estagiários para observação de aulas?

Sim ☐ Não ☐

15. Tem dado algumas aulas modelo durante as planificações na ZIP?

Sim ☐

Não ☐

16. O que acha necessário para mudança de carreira dos professores estagiários?

Agradecemos desde já a colaboração e atenção dispensada.

João Maconha Malenzua

(Página deixada em branco intencionalmente)

Guião de Entrevista Para Coordenador da ZIP 03

Esta entrevista integra-se num trabalho de investigação a decorrer no âmbito do Mestrado em Ciência de Educação. Especialização em Supervisão Pedagógica.

Quer-se desta forma, contribuir para a melhoria da qualidade da Supervisão Pedagógica em Moçambique.

Por isso, peço-lhe a sua colaboração, respondendo as questões de forma franca e aberta.

1. Idade: _____

	M	F
Sexo		

Ano de serviço _____

2. Assinale com X dentro do quadro

Habilitação	Básico	Médio	Bacharel	Licenciado
Profissional				

N/	Questões para Entrevista	Comentários do entrevistado	Objectivo Especifico da pergunta
1	Ano de experiência como Coordenador (a) Adjunto		Saber o nível de experiências acumuladas como coordenador da ZIP.
2	Ano de experiência como Director(a) e Director Adjunto		Saber o nível de experiências acumuladas como director ou director adjunto pedagógico
3	Teve alguma formação a nível de coordenação ou mesmo na matéria de supervisão pedagógica?		Perceber sobre a formação específica na gestão e coordenação da ZIP.
4	Diga especificamente sobre a sua relação profissional com os professores estagiários?		Identificar o nível de relação profissional com os professores estagiários na escola da ZIP3
5	Tem visitado as escolas que compõem a ZIP e os seus respectivos Professores:		Perceber sobre a mobilidade de gestão e coordenação da ZIP
6	É bem sucedido pelos professores durante as visitas?		Identificar os aspectos importantes das visitas realizadas
7	Qual o comentário que faz inerente as visitas que efectuado nas escolas da ZIP.		Descrever os aspectos positivos e negativos das aulas dos professores estagiários
8	Tem assistido as aulas dos professores estagiários? Comente em poucas palavras.		Reflectir sobre o desempenho dos professores estagiários inerentes as mudanças nas práticas pedagógicas.
9	Se for sim, qual a reflexão faz com os professores depois de assistir a aula?		Analisar sobre os aspectos que norteiam o trabalho docente.

	Comenta a sua reflexão.		
10	Tem participado nas planificações quinzenais e trimestrais na ZIP?		Perceber o nível de relacionamento pedagógica do coordenador que tem com os professores da ZIP no apoio pedagógico
11	Quais são as maiores dificuldades dos professores estagiários que tem encontrados nas planificações?		Identificar as dificuldades que enfermam a classe dos professores estagiário
12	Tem agendado sessões de capacitação e superação de professores estagiários?		Compreender sobre os aspectos de superação da actividade do professor estagiário
13	Alguma vez dá aulas modelo para os professores estagiários		Perceber sobre a demonstração transmissão de experiencias aos professores estagiários na medição das aulas na sala

Agradecemos desde já a colaboração e atenção dispensada.

João Maconha Malenzua

Guião de Entrevista para questões de partida

Anexo 6

Esta entrevista integra-se num trabalho de investigação a decorrer no âmbito do Mestrado em Ciência de Educação. Especialização em Supervisão Pedagógica.

Quer-se desta forma, contribuir para a melhoria da qualidade da Supervisão Pedagógica em Moçambique.

Por isso, peço-lhe a sua colaboração, respondendo as questões de forma franca e aberta.

N/	Questões para Entrevista	Grupo dos entrevistados	Objectivo Especifico
1	Qual são os factores que constroem na supervisão pedagógica?	Director, Supervisor e coordenador	Identificar os factores que constroem o processo de supervisão pedagógica na ZIP.
2	Que relação profissional entre professores estagiários, experientes e supervisores pedagógicos?	Professores estagiários, supervisores e professores experientes	Compreender o nível de relacionamento entre os actores como: Professores estagiários, supervisores e professores experientes.
3	Qual o nível de promoção de encontros nas escolas entre os professores estagiários, supervisores, professores experientes e directores e directores adjunto pedagógico?	Supervisores pedagógicos e coordenador	Perceber sobre a promoção de encontros nas escolas com vista a melhorar o desempenho dos professores estagiários.
4	Tem participado nas planificações quinzenais e trimestrais das actividades pedagógicas na ZIP?	Professores estagiários, supervisores e professores experientes	Perceber sobre a participação dos Professores estagiários, supervisores e professores experientes nas planificações.

Agradecemos desde já a colaboração e atenção dispensada.

João Maconha Malenzua